



نشریات آمارات آستان قدس رضوی

۲۱۵

جولیا اس. فالک

زبان شناسی و زبان

بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی



ترجمه خسرو غلامعلی زاده



کتابخانه و اسناد ملی ایران

زبان شناسی و زبان

۴۰۰۰/ز ش

۷/۱

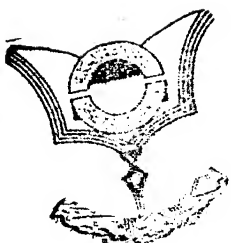
JULIA S. FALK

LINGUISTICS AND LANGUAGE

**A Survey of Basic Concepts
and Implications**

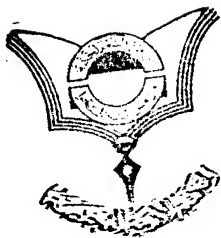
Translated by

Khosrow Gholamalizadeh



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

7 P 01



جولیا اس. فالک

زبان‌شناسی و زبان

بررسی مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی

ترجمه خسرو غلامعلی زاده



مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی

۲۱۵

مشخصات:

نام کتاب:	زبان شناسی و زبان؛ بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی
نویسنده:	جولیا اس. فالک
مترجم:	خسرو غلامعلی زاده
ویراستار:	محمود الیاسی
ناشر:	مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، مشهد، صندوق پستی ۹۱۷۳۵/۱۵۷
تیراژ:	۳۰۰۰ نسخه
تاریخ انتشار:	(چاپ اول ۱۳۷۱)، چاپ دوم ۱۳۷۲
آماده سازی و نظارت:	واحد نشر بنیاد پژوهشهای اسلامی
امور فنی و چاپ:	مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی

حق چاپ محفوظ است

فهرست مندرجات

۱۱	سخن مترجم
۱۳	گزیده‌ای از پیشگفتار چاپ نخست
۱۵	پیشگفتار چاپ دوم
۱۷	بخش اول : مقدمه
۱۸	فصل اول - مطالعه زبان
۱۹	گرایشهای نوین
۲۱	چشم اندازهای تاریخی
۳۰	خلاصه
۳۱	فصل دوم - زبان‌شناسی نوین
۳۲	توانش زبانی و کنش زبانی
۳۵	دستور زبان
۳۸	نظریه
۳۹	عینیت
۴۲	کاربردهای زبان‌شناسی
۴۳	خلاصه
۴۳	جستار بیشتر
۴۵	بخش دوم : واژه
۴۷	فصل سوم - واژه‌ها و تکواژها
۴۷	تعریف
۵۱	تکواژ
۵۶	خلاصه

۵۶ جستار بیشتر

فصل چهارم - ساختمان واژه

۶۰ وندهای تصریفی
۶۰ وندهای اشتقاقی
۶۴ تکواژها و قواعد دستور زبان
۶۷ ترکیب سازی و عبارات اصطلاحی
۶۹ خلاصه
۷۶ جستار بیشتر

فصل پنجم - تحولات زبانی : واژگان

۷۹ قرض گیری
۷۹ کاربردهای جدید تکواژهای قدیم
۸۹ ابداع
۹۵ خلاصه
۹۷ جستار بیشتر

فصل ششم - زبان عامیانه، سبک و لغت نامه

۱۰۰ زبان عامیانه
۱۰۱ اصطلاحات حرفه‌ای
۱۰۶ قباحه و ابتذال
۱۰۸ موقعیت و سبک
۱۰۹ لغت نامه
۱۱۴ خلاصه
۱۱۶ جستار بیشتر

بخش سوم: آواها و نظامهای آوایی

فصل هفتم - آواشناسی

۱۲۱ الفبای آوانگار
۱۲۳ مجرای گفتار
۱۲۵

۱۳۱	خلاصه
۱۳۱	جستار بیشتر

فصل هشتم- مشخصه‌های آوایی

۱۳۴	حنجره
۱۳۶	ایجاد مانع و جریان هوا
۱۳۷	جدول
۱۴۲	جایگاه تولید
۱۴۵	سایر مشخصه‌های آوایی
۱۵۱	واکه مرکب
۱۵۶	هجاها و واحدهای زیر زنجیری
۱۶۰	خلاصه
۱۶۰	جستار بیشتر

فصل نهم- واج‌شناسی فونمیک

۱۶۵	مشخصه‌های حشو و تمایز دهنده
۱۶۷	واج‌شناسی فونمیک سنتی و واج‌شناسی فونمیک نظام‌مند
۱۷۱	قواعد حشو
۱۷۶	نمای واجی و تکواژ: واژ- واجی
۱۸۰	گریزی به بحث مشخصه‌های جایگاه تولید
۱۸۷	خلاصه
۱۸۸	جستار بیشتر

فصل دهم- فرایندهای واجی معمول

۱۹۶	همگونی
۱۹۷	ناهمگونی و درج واحدهای آوایی
۲۰۵	فرایندهای واجی و تحول زبانی
۲۰۷	خلاصه
۲۱۳	جستار بیشتر
۲۱۴	

۲۱۹	بخش چهارم: نوشتار
۲۲۲	فصل یازدهم- نظامهای نوشتاری
۲۲۳	نظامهای نوشتاری واژه‌نگار
۲۲۶	نظامهای نوشتاری هجایی
۲۲۹	نظامهای نوشتاری الفبایی
۲۳۲	املاي زبان انگلیسی
۲۳۶	طرح يك نظام نوشتاری
۲۳۸	خلاصه
۲۳۹	جستار بیشتر

۲۴۱	بخش پنجم: سخنگویان، جمله‌ها و نحو
۲۴۲	فصل دوازدهم- دانش نحوی سخنگویان
۲۴۲	زایایی ✓
۲۴۶	میارهای نحوی و دستوری بودن
۲۴۹	قضاوتها
۲۵۳	خلاصه
۲۵۳	جستار بیشتر

۲۵۶	فصل سیزدهم- روساخت نحو
۲۵۶	ساختهای سازه‌ای
۲۶۱	انواع سازه‌ها
۲۶۷	قواعد ساخت سازه‌ای (قواعد سازه‌ای)
۲۷۳	خلاصه
۲۷۳	جستار بیشتر

۲۷۷	فصل چهاردهم- ژرف ساخت و گشتار
۲۷۸	روابط نحوی
۲۸۲	تفسیر
۲۸۵	معانی محذوف —
۲۹۰	جمله‌های مبهم

۲۹۳	ویژگیهای ژرف ساختها و گشتارها
۲۹۶	شواهد نحوی ژرف ساختها و گشتارها
۳۰۲	خلاصه
۳۰۳	جستار بیشتر
۳۰۷	فصل پانزدهم- پیچیدگی وزایایی
۳۰۷	توانش و کنش
۳۰۹	همپایگی
۳۱۳	درونه سازی
۳۲۸	تولید ژرف ساخت
۳۳۳	خلاصه
۳۳۴	جستار بیشتر
۳۳۹	بخش ششم: نحو، معناشناسی و کاربردشناسی
۳۴۱	فصل شانزدهم- ساختمان يك دستور زبان کامل
۳۴۱	نحو
۳۴۹	واج شناسی
۳۵۲	معناشناسی واژگانی
۳۵۷	معناشناسی جمله
۳۶۱	خلاصه
۳۶۲	جستار بیشتر
۳۶۴	فصل هفدهم- معنا و کاربرد
۳۶۴	روابط معنایی
۳۶۷	کاربرد شناسی
۳۷۲	پیش انگاری
۳۷۴	معناشناسی زایا
۳۷۶	زبان شناسی، روان شناسی زبان و جامعه شناسی زبان
۳۷۷	جہانپہای زبانی
۳۸۲	خلاصه

۳۸۳ جستار بیشتر

۳۸۷ بخش هفتم: گونه‌گونی

۳۹۰ فصل هیجدهم - تحول زبانی: زبانها و لهجه‌های خویشاوند

۳۹۱ لهجه‌ها و زبانهای خویشاوند

۳۹۲ بازسازی گذشته

۴۰۰ ارتباط همگانی

۴۰۲ عوامل غیر زبانی

۴۰۴ نگرشها

۴۰۶ خلاصه

۴۰۶ جستار بیشتر

۴۰۹ فصل نوزدهم- لهجه‌های منطقه‌ای

۴۱۰ روشهای پژوهشی

۴۱۲ لهجه‌های ساحل شرقی

۴۱۵ گفتار مناطق مرکزی و غربی

۴۱۷ محدودیتهای جغرافیای لهجه‌ای

۴۱۸ خلاصه

۴۱۸ جستار بیشتر

۴۲۱ فصل بیستم- لهجه‌های اجتماعی

۴۲۲ جایجایی جمعیت

۴۲۵ سبکهای گفتاری

۴۲۷ جنبه‌هایی از زبان انگلیسی غیر معیار

۴۲۹ انگلیسی سیاهپوستان

۴۳۲ سایر لهجه‌های اجتماعی

۴۳۴ ارتباط و نظام

۴۳۵ خلاصه

۴۳۶ جستار بیشتر

۲۳۹	بخش هشتم: فراگیری زبان
۲۴۱	فصل بیست و یکم- فراگیری زبان بومی: داده‌ها
۲۴۳	تولید آواها در دوران طفولیت
۲۴۵	نخستین واژه‌ها
۲۵۳	نخستین ساختهای نحوی و معنایی
۲۶۲	بررسی مرحله بعدی فراگیری زبان
۲۶۶	خلاصه
۲۶۶	جستار بیشتر
۲۶۸	فصل بیست و دوم- فراگیری زبان بومی: برخی توجیهات
۲۶۸	ماهیت کار
۲۶۹	تنوع و یکسانی
۲۷۲	استعدادها و استراتژیها
۲۸۵	رشد مغز
۲۸۲	نظام ارتباطی حیوانات
۲۸۵	خلاصه
۲۸۶	جستار بیشتر
۲۸۸	فصل بیست و سوم- یادگیری زبان خارجی: عوامل و دیدگاهها
۲۸۹	تاریخچه مختصر روشهای تدریس
۲۹۶	کاربردها و کمکهای زبان شناسی
۵۰۱	انگیزه و بافتهای یادگیری
۵۰۳	ارتباط یادگیری زبان خارجی یا فراگیری زبان بومی
۵۰۵	خلاصه
۵۰۶	جستار بیشتر
۵۰۸	فصل بیست و چهارم- یادگیری زبان خارجی: تسلط بر نظام
۵۱۲	نظامهای نوشتاری
۵۱۷	نحو

۵۲۱	واژگان
۵۲۲	خلاصه
۵۲۲	جستار بیشتر
۵۲۵	بخش نهم: زبان، زبان‌شناسی، و معلمان
۵۲۷	فصل بیست و پنجم - نخستین سالهای مدرسه
۵۲۸	فرایند خواندن
۵۳۲	تدریس و یادگیری خواندن
۵۳۹	نوشتار
۵۴۴	مشکلات رشد زبانی
۵۴۷	خلاصه
۵۴۸	جستار بیشتر
۵۵۰	فصل بیست و ششم - لهجه اجتماعی و مدرسه
۵۵۰	مسایل بنیادی
۵۵۴	آموزگاران
۵۵۸	حمایت از زبان و لهجه
۵۵۹	خواندن و نوشتن
۵۶۳	خلاصه
۵۶۳	جستار بیشتر
۵۶۵	فصل بیست و هفتم - سالهای پایان مدرسه
۵۶۵	کلاس زبان
۵۷۰	کلاس ادبیات
۵۷۴	خلاصه
۵۷۴	جستار بیشتر
۵۷۶	انجام سخن
۵۷۹	واژه نامه فارسی - انگلیسی
۵۸۵	واژه نامه انگلیسی - فارسی
۵۹۱	فهرست زبانها
۵۹۵	فهرست موضوعی

سخن مترجم

کتاب زبان‌شناسی و زبان* گستره وسیعی از مسایل مطروحه در زمینه زبان‌شناسی را بدخواننده عرضه می‌دارد؛ شاید این یکی از دلایل عمده‌ای بود که مترجم را بد ترجمه آن علاقمند نمود. می‌توان گفت که کمتر کتابی در مورد زبان‌شناسی، در سطحی نسبتاً مقلدانی، توانسته است همانند این کتاب بسیاری از مسایل عمده زبان‌شناسی را یکجا و از دیدگاه يك نظریه زبان‌شناختی (زایا-گشتاری) منعکس کند. از آنجا که به‌نگام تدریس این کتاب، در بافتم که دانشجویان به علت عدم آشنایی بامتون زبان‌شناسی، و احتمالاً، بد علت مشکلات و محدودیت‌های زبانی، نمی‌توانند از مطالب آن بهره لازم را ببرند، ترجمه این اثر به زبان فارسی را امری ضروری دانستم تا این عزیزان و نیز سایر افراد علاقمند به مسایل زبان و زبان‌شناسی بتوانند از این علم که هنوز در ایران در سطح گسترده‌ای معرفی نشده است و باید در اشاعه آن کوشید، بهره برند.

دو بخش نخست کتاب به مسایل کلی و برخی مفاهیم کلیدی نظریه زایا-گشتاری اختصاص داده شده است. در بخش‌های ۳، ۵ و ۶ جنبه‌های واج‌شناختی و نحوی نظریه زایا-گشتاری بایبانی ساده و صریح توضیح داده می‌شود. در باب‌های این سه بخش، بخش ۴ پیرامون نظام‌های نوشتاری مختلف به بحث می‌پردازد. در بخش ۷ مسایل مربوط به جامعه‌شناسی زبان مطرح می‌گردد. سرانجام، در بخش‌های ۸ و ۹ پیرامون فسراگیری زبان مادری، یادگیری زبان خارجی، و مسایل مربوط به یادگیری خواندن و نوشتن مورد بحث قرار می‌گیرد.

در سرتاسر ترجمه سعی بر این بوده تا در برابر اصطلاحات انگلیسی از اصطلاحات

* Falk Julia s. , *Linguistics and Language*, John Wiley & sons. 1978.

متداول در زبان فارسی استفاده شود، اما در مواردی که برابر فارسی آنها موجود نبود، به‌منظور تحقق امر ترجمه اصطلاحات جدیدی به‌کار برده‌ام که البته هیچ‌گونه ادعایی در مورد وضع و معرفی آنها ندارم. ضمناً، برابره‌ای انگلیسی اصطلاحات به‌صورت پانویس ارائه شده و در پایان کتاب نیز فهرست اصطلاحات به‌ترتیب حروف الفبای انگلیسی و فارسی گنجانده شده است.

از آنجا که در سرتاسر متن نویسنده بکرات بر زبان انگلیسی تأکید می‌ورزد و برخی از بحثهای خود را به‌گونه‌ای می‌پروراند که نتیجه نهایی را، بویژه در بحثهای مربوط به واج‌شناسی، می‌توان صرفاً به استناد زبان انگلیسی کسب کرد، مثالهای انگلیسی به‌همان صورت اصلی در ترجمه وارد شدند.

در پایان هر فصل، تحت عنوان جستار بیشتر، یک پاراگراف به‌معرفی برخی منابع مربوطه اختصاص داده شده که به‌دلایلی این قسمت از ترجمه حذف شده است، در نتیجه، جمله‌های ارجاعی به این پاراگراف نیز برگردانده نشده‌اند. به غیر از این مورد، تمام متن کتاب ترجمه شده است.

شایسته است در اینجا از مسئولین محترم انتشارات آستان قدس رضوی، که امکانات انتشار این کتاب را فراهم آوردند، تشکر کنم. همچنین، بدین وسیله از دانشجویان محترم دانشگاه الزهراء، خانمها بهناز دقیقیان و ملینا لحنائی، که دست نوشت اولیه این ترجمه را با زحمت فراوان تحریر کردند، بسیار سپاسگزارم. همچنین، از همسر فاضل و مهربانم، خانم ناهید قائمی، که همواره مشوق من بوده‌اند و در ترجمه این کتاب به‌نوعی سهیم می‌باشند، بسیار ممنونم.

گزیده‌ای از پیشگفتار چاپ نخست

هرچند زبان‌شناسی رشته‌ای پژوهشی است که کلاً به بررسی زبان بشری می‌پردازد، دانشمندان و دانشجویان سایر رشته‌ها نیز به زبان علاقمندند. این بررسی مقدماتی برای استفاده این گونه خوانندگان — که به زبان علاقمندند، اما متخصص زبان‌شناسی نیستند — عرضه می‌شود. موضوعات مندرج در این کتاب در کل برای درک ماهیت زبان ضروری هستند و بینشهای مفید نسبت به زبان را در اختیار کسانی که با آموزش ابتدایی و متوسطه، تدریس زبان خارجی، گفتار و گفتار درمانی، روان‌شناسی، و جامعه‌شناسی سروکار دارند قرار می‌دهد.

این کتاب، به‌منزله بررسی مقدماتی زبان‌شناسی و کاربردهای آن در رشته‌های دیگر، به‌گونه‌ای طرح‌ریزی نشده که انجام تجزیه و تحلیل‌های زبانی را از دیدگاه زبان‌شناختی به خواننده بیاموزد و برای برآوردن این هدف آثاری وجود دارند که به مراتب تخصصی‌تر، اما مفصل‌ترند. همچنین، در این کتاب خواننده بحثی جامع و صریح پیرامون زبان انگلیسی یا هر زبان دیگر نخواهد یافت. البته، مثالهایی عرضه می‌شود، اما هدف از ارائه آنها نمایاندن اصول عام نظریه زبان‌شناسی و کاربرد آن است. همه مثالها از زبانهای واقعی هستند، هرچند کاربرد مثالهای واقعی گهگاه ایجاب می‌کند که به‌خاطر وضوح عرضه مطلب، داده‌ها ساده‌تر شوند. اکثر مثالها از زبان انگلیسی بر گزیده شده‌اند، اما، در بحث پیرامون موضوعاتی همچون آموزش زبان خارجی سعی شده مثالها از زبانهای بیگانه‌ای ارائه گردند که معمولاً در ایالات متحده تدریس می‌شوند. در باره سایر زبانها که خوانندگان با آنها کمتر آشنا هستند نیز بحث شده است تا تنوع زبانهای بشری روشن‌تر گردد، و نشان داده شود که میان همه زبانها، حتی میان آنهایی که اغلب از انگلیسی بسیار متفاوت انگاشته می‌شوند، شباهتهای بسیاری وجود دارد.

این بررسی در اصل فرضیات، اهداف و اصطلاحات دیدگاهی را در زبان‌شناسی دنبال می‌کند که به دستور گشتاری موسوم است. برخی از زبان‌شناسان پیرامون زبان در چهار چوبیایی نسبتاً متفاوت به پژوهش می‌پردازند، اما دیدگاه گشتاری بیش از سایر دیدگاه‌ها به کار برده می‌شود و نیز بیش از همه با سایر رشته‌ها در ارتباط است. از این رو، برای مبتدیان زبان‌شناسی و نیز افراد غیر متخصص این دیدگاه کارآمدتر از همه می‌باشد. مفاهیم بنیادی و برخی از دستاوردهای پژوهشهای زبان‌شناختی معاصر در بخشهای ۲، ۳، ۵، ۶ عرض شده‌اند، حال آنکه بخشهای ۴، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ به آن دسته از موضوعات زبان‌شناختی اختصاص دارند که از علایق بلا فصل متخصصان سایر رشته‌ها به شمار می‌روند. اصطلاحات فنی در هر رشته علمی یافت می‌شود، و زبان‌شناسی هم از این قاعده مستثنا نیست. در صورتی که زبان‌شناسان بخواهند برای بحث پیرامون زبان در اتخاذ روشی صریح، دقیق و عینی، سهیم باشند، نیازمند این اصطلاحاتند. شخص غیر زبان‌شناس می‌بایست بر اصطلاحات بنیادین این رشته اشراف یابد تا بتواند آثار زبان‌شناسی محص و نیز کتابها و مقالات مربوط بدرشته مورد علاقه‌اش را که از دیدگاه زبان‌شناسی نگاشته شده‌اند، درک نماید. این گونه مقالات و کتابها که پیوسته در حال افزایش است مباحثی مختلف، از بحثهای پیرامون زبان آموزی کودک، آموزش خواندن و نوشتن، تسلط بر زبان خارجی، تجزیه و تحلیل سبک ادبی، گرفته تا بررسی تفاوتهای لهجه‌ای را دربر می‌گیرند. اکثر اصطلاحات ویژه همراه با مسایل زبانی بنیادین در بخشهای ۲، ۳، ۵ و ۶ معرفی شده‌اند. در بررسی مقدماتی موضوعی به گسترده‌گی زبان بشری باید برخی جنبه‌ها نادیده گرفته شود، یا این که کلی‌تر از آنچه که شایسته‌تر است عرضه گردد. آنان که خواستار آشنایی کاملتر با مسایل و مطالب زبانی مطروحه در این کتابند، لازم است به بررسیهای پیشرفته‌تر دیگر رجوع کنند. بدین منظور، فهرستی حاشیه‌ای از مقالات و کتابها بر هر فصل این کتاب افزوده شده است که اطلاعات جامع‌تری پیرامون موضوعات مطرح شده ارائه می‌دهند. در پایان هر فصل اطلاعات کاملی راجع به کتاب‌شناسی در کتابنامه همه موضوعات منتخب فراهم شده که تحت عنوان «جستار بیشتر» مورد بحث قرار گرفته است. من صمیمانه بر تأثیر دانشمندانی که آثارشان در پایان هر فصل و در کتابنامه کلی این کتاب ذکر شده است، اذعان می‌کنم. برخی از آنان استاد من بوده‌اند، برخی دیگر دوستان و همکارانم و نیز سایر افراد، که از طریق نوشته‌هایشان آنها را می‌شناسم. همه آنان کمکهای شایانی به زبان‌شناسی کرده‌اند. کمکهایی که شالوده این کتاب به شمار می‌آیند.

پیشگفتار چاپ دوم

در این چاپ جدید در هر فصل دست کم تغییراتی جزئی به عمل آمده؛ اما جهت گیری، ساخت و دیدگاه بنیادی آن به همان صورت چاپ نخست باقی مانده است. مهتر از همه، افزودن قسمتی بر پایان هر فصل تحت عنوان «جستار بیشتر» است که مدرس می تواند از مطالب مندرج در آن به منزله اساس بحثهای کلاس، سخنرانیهای تکمیلی، یا تکالیف استفاده کند. دانشجویان درخواست یافت که بسیاری از این مطالب را می توان مستقل پی گرفت. قسمتهای مربوط به «جستار بیشتر» مطالب زیر را در بر می گیرند: (۱) توصیه های حاشیهای جهت مطالعه بیشتر در سطوحی مناسب با معلومات خواننده. (۲) زمینه ها و موضوعات متنوع جهت بحث و کند و کاو. (۳) کاربرد و گسترش مفاهیم معرفی شده در هر فصل؛ و (۴) تمریناتی برای تمرین اصول، ابزارها و اصطلاحات زبان شناسی توصیفی. این منابع تکمیلی در بسیاری از موارد از عملکردهای عادی و مکانیکی متون مقدماتی فراتر رفته و، در عوض، خوانندگان را وادار می دارند که پیرامون مفاهیم جدید بیندیشند، آنها را کشف کنند و بیازمایند و با تجارب زبانی خود مرتبطشان سازند. از این رو، در برخی موارد، کند و کاوها موجد بحثهایی باز و عاری از پاسخ «صحیح» و واحد خواهند شد. این وضع اصالت برخی جنبه های پژوهش زبان شناختی معاصر را بدرستی باز می تاباند. در بخشهای ۶، ۸ و ۹ تجدید نظرهای عمده ای به عمل آمده است. بخش ۶، اکنون با عنوان «نحو، معناشناسی و کاربردشناسی»، به مقدار قابل توجهی گسترش داده شده است تا پیشرفتهای اخیر در زبان شناسی را در بر گیرد. حوزه های میان رشته ای، از جمله زبان آموزی کودک، یادگیری زبان خارجی، و روخوانی در مدارس ابتدایی و بخشهای ۸ و ۹، مورد تجدید نظر قرار گرفته و گسترش داده شده اند تا پیشرفتهای مهم و پنج سال گذشته را شامل گردند. در چند فصل دیگر نیز مطالب جدیدی گنجانده شده است.

به‌خاطر این گسترشها بر حجم کتاب افزوده شده است. اما، مدرسین بازم تدریس آن را در عرض يك نيمسال در دوره‌ای کوتاه مدت (برای مثال، سی ساعت درسی) امکان‌پذیر خواهند یافت. هريك از فصول كتاب به اندازه کافی جامع است و اصطلاحات و مفاهيم مهم آنها هم به‌قدر کافی توصیف شده‌اند تا دانشجویان بتوانند با مطالعه مستقل آنها را خوب درك نمایند. بنابراین، از این كتاب می‌توان هم در دوره‌هایی استفاده کرد که نظریه و توصیف زبانی را مورد تأکید قرار می‌دهند، و هم در دوره‌هایی از آن بهره جست که بر جنبه‌های میان رشته‌ای و کاربردهای زبان‌شناسی در رشته‌های مربوطه تأکید می‌ورزند. مطالبی را که مستقیماً با هدف اصلی درس سازگار نباشند، می‌توان به‌عنوان مطالعه فوق برنامه تعیین کرد، یا حتی کلاً آنها را حذف نمود. در صورتی که اصطلاحات و مفاهيم معرفی شده در فصلهای تعیین نشده، در فصلهای دیگر نیز به‌کار روند، می‌توان محل آنها را با رجوع به فهرست موضوع مشخص نمود.

در این چاپ علاوه بر فهرست موضوعات و فهرست زبانها، فهرستی از نام مؤلفان نیز گنجانده شده است که به‌شناخت محققانی که از کتابها یا مقالاتشان ذکری به‌عمل آمده و آثارشان اطلاعاتی پیش زمینه‌ای یا متون مطالعاتی ضمیمه را در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد، کمک می‌کند. در این چاپ نیز همچون چاپ پیشین اطلاعات کتاب‌شناختی جامعی در بخش کتاب‌شناسی گردآوری شده است.

بخش اول

مقدمه

فصل اول

مطالعه زبان

برخوردهای هرروزه ما با زبان چنان طبیعی و گسترده است که بندرت آن را موضوعی درخور مطالعه جدی تلقی می‌کنیم. زبان همیشه در دسترس است، و اغلب بدون هیچ تلاش آگاهانه‌ای بی‌اختیار آن را به کار می‌بریم. همه انسانها از دوران کودکی بر زبانی تسلط پیدا می‌کنند و آن را بدکار می‌برند. ظاهراً چیز جالب توجه خاصی درمورد پدیده پیش پا افتاده‌ای همچون زبان وجود ندارد. حقیقت اینکه، همگان بر این باورند، چون هر انسانی بر زبان مسلط است، پس چیزی درباره زبان ناشناخته نیست.

چون استفاده از زبان در نظر همه بسیار طبیعی جلوه می‌کند، ممکن است پنداشته شود که زبان خود باید بسیار ساده باشد به طوری که تعداد بسیاری واژه و تنها چند قاعده را در بر می‌گیرد و این قواعد تلفظ و آرایش واژه‌ها را در جمله کنترل می‌کنند. اما، بررسی زبانهای بشری نشان می‌دهد که زبان نظامی بغایت پیچیده، بسیار انتزاعی، و بی‌نهایت زیاست که بین معانی و صوتها ارتباط ایجاد می‌کند. ما همه بر نظام زبان بومی خود مسلط هستیم، اما این دانش علی‌رغم اینکه دائماً مورد استفاده قرار می‌گیرد، باز هم دانشی کاملاً ناآگاهانه است. ممکن است بتوانیم جملات خاصی را که می‌شنویم توصیف کنیم، و بی‌تردید توان تولید و درک بی‌نهایت جمله را نیز داریم، اما شالوده این تواناییها پیکره‌ای از دانش زبانی است که براحتی قابل توجه نیست. مشاهده یک کنش، حتی شرکت در آن نیز، برابر با درک آن نیست. برای مثال، بسیاری از مردم می‌توانند مسایل پیچیده حساب را حل کنند، اما توان توصیف فرایندهای ذهنی به کار رفته در دست یابی به پاسخ را ندارند بدون داشتن توانایی توصیف مکانیسم اتومیل یا شالوده‌های عصبی- فیزیولوژیکی فعالیت‌های بدن خود (از قبیل ترمز کردن یا کنترل فرمان اتومیل) و بدون داشتن تسواتایی توصیف تصمیم‌گیریهای ذهنی (اینکه چه موقعی باید ترمز کرد یا فرمان را چرخاند)، نیز می‌توان

يك راننده ماهر شد. به طریق مشابه، به هنگام سخن گفتن و درك جملات از فرايندهای ذهنی و فیزیکی مربوط به زبان بی اطلاع هستیم، یا آگاهی ما در مورد آنها اندك است. هدف زبان شناسی - مطالعه علمی زبان - توصیف زبانها و تشریح دانش ناخود آگاه اهل زبان در مورد زبانشان است. علم صرفاً توصیف و مشاهده پدیدهها نیست، هر چند این دو، که از سوی افراد غیر متخصص بدیهی تلقی می شوند، جزو فعالیت های هر دانشمندی به شمار می آید. هر علمی، از جمله زبان شناسی، در پی كشف اصول عامی است که زیر بنای حقایق قابل مشاهده متعددی را تشکیل می دهند. هر چند زبان شناسی در توصیف و توجیه بسیاری از ویژگی های زبان پیشرفت چشمگیری کرده، اما زبان بشری باز هم مشحون از داده های نامكشوف است.

هر انسانی توان تولید با درك تعداد نامحدودی از جمله های ممكن زبان خویش را دارد، ما هر روز با جمله هایی مواجه می شویم که قبلاً هرگز آنها را ندیده یا نشنیده ایم، اما با وجود این آنها را می فهمیم و حتی متوجه نمی شویم که آن جمله ها جدیدند. ما سخن می گوئیم، اما معمولاً از حرکات زبان، لہها، یا سایر قسمتهای دهان یا گلویمان که در تولید اصوات درگیرند، بی اطلاع هستیم. اگر مجموعه ای از جمله ها به ما داده شود، دانش زبانی مان ما را رهنمون خواهد شد تا تشخیص دهیم کدام يك از آنها با الگوهای هنجار زبانمان مطابقت دارند و کدام يك ندارند. می توانیم مشخص کنیم که کدام جمله ها بیش از يك معنا دارند و کدام جمله ها هم معنا هستند. آنچه را که سخنگویان يك زبان می دانند چیست؟ چدنوع دانشی شالوده کار برد روزمره زبان را تشکیل می دهد؟ هنگامی که گفتاری را می شنویم کل آنچه که واقعاً به گوش ما می رسد صداست. چه نوع دانشی ما را قادر می سازد تا این صدا را به منزله بیان معنادار تعبیر کنیم؟ این گونه پرسشها اساس پژوهش زبان شناس پیرامون زبان بشری را تشکیل می دهند.

گرایشهای نوین

زبان شناسان تنها دانشمندی نیستند که به مطالعه زبان می پردازند. در بسیاری از رشته های دیگر نیز داشتن شناختی از زبان بسیار مهم است. متخصصین تعلیم و تربیت، فیلسوفان، روان شناسان، مردم شناسان، و دانشجویان ادبیات با مطالعه زبان، همه می توانند از حوزه های تخصصی خود شناختی عمیقتر داشته باشند.

آموزگاران مدارس ابتدایی، که وظیفه شان یاری رساندن به کودکان در یادگیری خواندن و نوشتن است، در صورتی می توانند وظایف خود را بطور مؤثر به انجام برسانند که رابطه موجود بین نوشتار و گفتار را درك کنند، از سطح زبان آموزی كودك به هنگام

وزود به مدرسه مطلع باشند، و برنقشی‌کس نفاوتهای لهجه‌ای ممکن است در مشکلات ناشی ازخواندن ایفاکنند، واقف شوند. آموزگاران دبیرستانها نیزجهت تجزیه وتحلیل سبکهای ادبی و مسایل مربوط به تدریس خوب انشا و دستور زبان تاحدی نیاز به شناختن زبان دارند. به هنگام تدریس زبان خارجی، ارائه مثالهایی از زبان خارجی به دانشجو کافی نیست. آموزگار باید بر قواعد و قالبهای حاکم بر نظام زبانی تسلط داشته باشد، و اگر قرار براین باشد که دانش آموزان بر زبان خارجی مورد نظرتسلط کافی یابند، در آن صورت آموزگار باید نوع دانش زبانی سخنگویان بومی آن زبان را درک کند.

فلاسفه یکی از مهمترین عوامل تمایز دهنده انسان از سایر حیوانات را در زبان می‌یابند. شناخت ماهیت زبان و اینکه چگونه زبان به موقعیت خاص انسان در جهان اعتبار می‌بخشد، از مسایل مهم فلسفی به شمار می‌روند. افزون براین، فلاسفه به تعیین روابط موجود بین زبان و منطق و همچنین بین زبان و تفکر علاقه نشان می‌دهند؛ امری که تحقق بخشیدن به آن مستلزم درک عمیق زبان است. برای روان‌شناس زبان مملو از مواد لازم برای تحقیق پیرامون یادگیری است. هر نظریه یادگیری باید توان توجیه فراگیری زبان را داشته باشد. زیرا همه انسانها، بجز آنان که مشکلات ذهنی یا جسمی دارند، بی‌تردید زبان بومی خود را در دوران کودکی بطور کامل و صحیح یاد می‌گیرند. در واقع، یادگیری نخستین زبان عموماً پیچیده‌ترین پیشرفت ذهنی به شمار می‌آید. تعداد علایق مشترک زبان‌شناسان و روان‌شناسان در مطالعه زبان به اندازه‌ای است که در دهه ۱۹۶۰ یک علم میان‌رشته‌ای - روان‌شناسی زبان^۱ - پدیدار شد. در دهه گذشته پژوهشهای مربوط به روان‌شناسی زبان به موضوعاتی از قبیل رابطه بین زبان و شناخت، رشد زبان در کودکان، و تعبیر معانی جمله‌ها پرداخته است.

دیرزمانی است که در ایالات متحده مردم شناسی و زبان‌شناسی کاملاً با یکدیگر در رابطه بوده‌اند. بسیاری از تحقیقات زبان‌شناختی در اوایل قرن حاضر از سوی روان‌شناسان انجام می‌شد که پیرامون زبان و فرهنگ جوامع مختلف سرخپوستان آمریکا به پژوهش می‌پرداختند. حتی امروز هم مردم‌شناسان باید زبان را به منزله بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ هر جامعه‌ای مورد توجه قرار دهند. برای جامعه‌شناس هم داشتن شناختی از زبان بسیار مهم است، بویژه هر جا که گونه‌های خاص زبانی در ارتباط با گروههای اجتماعی بخصوصی قرار گیرند. یک علم میان رشته‌ای دیگر نیز - جامعه‌شناسی زبان^۲ - رابطه موجود بین جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی را منعکس می‌کند. در پژوهشهای گسترده اخیر

پیرامون جامعه‌شناسی زبان، موضوع لهجه‌های اجتماعی - تفاوت‌های موجود بین زبان و کاربرد آن که با تفاوت‌های طبقات اجتماعی رابطه دو جانبه دارند - مورد ملاحظه قرار گرفته است.

نویسندگان وشاعران، وهمچنین منتقدان ادبی، زبان را همچون وسیله‌ای می‌پندارند که به واسطه آن اندیشه‌ها بیان می‌شود. برای درک چگونگی استفاده از زبان در نظم یا نثر، نیز می‌بایست امکاناتی را یافت که زبان برای شیوه بیان در اختیار می‌گذارد. حتی برای آنان که نیاز حرفه‌ای بخصوصی به زبان ندارند، دانستن فرضیات و نتایج پژوهش‌های زبان‌شناختی فواید چشمگیری دارد. تنها از طریق شناخت آگاهانه زبان است که می‌توان کاربرد صحیح آن را، نه تنها در عرصه ادبیات، که در زندگی روزمره نیز کسب کرد. کسب مهارت در زبان، درک زبان و کاربرد آن صرفاً یک موضوع زیبایی‌شناختی نیست؛ گاهی اوقات زبان به‌منظور گمراه کردن نیز به کار برده می‌شود. ابهام و ابهام در تبایغات و قراردادهایی که از نظر قانونی در سطح بالا قرار دارند، پاسخ‌های دوپهلویی که به خبرنگاران داده می‌شود یا در دادگاه‌ها رد و بدل می‌گردد، همه تنها نمونه‌هایی از موارد متعارفی هستند که در آنها تسلط بر زبان می‌تواند هم برای گوینده و شنونده، و هم برای نویسنده و خواننده نتایج عملی مهمی به بار آورد.

در میان کلیه گرایش‌های نوین در راستای زبان، تنها علایق زبان‌شناس است که بی‌واسطه و مستقیماً با خود زبان سروکار دارد. سایر محققان علاقه به رابطه موجود بین زبان و سایر جنبه‌های انسان یا جهان دارند. اما پیش از آنکه این قبیل محققان بتوانند نظریه‌ها و توجیهاتی جامع پیرامون زبان در ارتباط با عوامل دیگر ارائه دهند، لازم است که ماهیت زبان را بشناسند. زبان‌شناسی چنین شناختی را فراهم می‌سازد، و هم‌اکنون روست که در بسیاری از رشته‌های پژوهشی دیگر به منزله منبع اصلی اطلاعات برای ارائه نظریه‌ها، توجیهات و روش‌ها به کار می‌رود.

چشم‌اندازهای تاریخی

توجه به زبان امر تازه‌ای نیست. شواهدی از قدیمی‌ترین تاریخ مدون در دست است که انسان در آن زمان نیز پیرامون زبان به پژوهش می‌پرداخت. بسیاری از فرضیه‌ها، نظریه‌ها و اهداف زبان‌شناسی جدید، ریشه در قرون گذشته دارند. علاوه بر آن مطالعات غیر زبان‌شناختی از زبان نیز، همانند آرای ارائه شده از سوی بسیاری از مردم جامعه‌ما درباره زبان، از اندیشه‌های گذشته متأثر شده‌اند. بررسی مختصر تداویخ زبان‌شناسی زمینه‌ای را برای درک خدماتی که در گذشته صورت گرفته است و همچنین برای درک پندارهای

نادرست دربارهٔ زبان فراهم می‌آورد؛ پندارهای نادرستی که در زمان قدیم به وجود آمده است و هنوز هم در میان افراد غیر زبان‌شناس رواج دارد.

قدمت بسیاری از اصطلاحاتی که در بررسیهای جدید زبان به کار برده می‌شوند به یونان باستان بازمی‌گردد، یعنی هنگامی که فلاسفه و منتقدان ادبی اصطلاحاتی را به وجود آوردند تا آنها را در پژوهشهای زبان خود به کار بندند. قدیمی‌ترین شواهد مدون در مورد علاقهٔ یونانیان به زبان مربوط به سوفسطاییان^۳ سدهٔ پنجم پیش از میلاد است. ملاحظات سوفسطاییان از زبان ماهیتی عملی داشت، زیرا آنان آموزگاران علم بیان^۴، یعنی فن مباحثه بودند. سوفسطاییان به درک اصول زیربنایی زبان چندان علاقه‌ای نشان نمی‌دادند، بلکه گفتار اربابان سخن را مورد بررسی قرار داده و عناصر مختلف موجود در آن قبیل گفتارها را شماره می‌کردند؛ سپس به شاگردان خود توصیه می‌کردند که در گفتارشان همان تعداد جمله، واژه و حجا به کار برند و گفتهٔ خود را در قالب گفته‌های این اربابان سخن بریزند. آموزگاران علم بیان علاقهٔ زیادی به معنی گفتار از خود نشان نمی‌دادند، آنان قبل از هر چیز به صورت زبانی علاقمند بودند. اما، این گونه برداشت عملی و کاملاً توصیفی از بررسی زبان برای فلاسفهٔ یونان که بیشتر به ماهیت زبان، مردم، جهان و مناسبات موجود بین آنها می‌پرداختند، چندان اهمیتی نداشت. یکی از نخستین پرسشهای فلسفی دربارهٔ زبان هنوز هم تا عصر ما بی‌پاسخ مانده است—چه رابطهای بین تلفظ و معنی واژه برقرار است؟ برخی از دانشمندان استدلال می‌کردند که این رابطه از نوع طبیعی است که به واسطهٔ آن تلفظ با معنا ارتباط برقرار می‌کند، حال آنکه دیگران اظهار می‌داشتند این رابطه قراردادی و اختیاری است و با واقعیت ارتباط مستقیم ندارد. به پشتیبانی از دیدگاه «طبیعی»، دانشمندان یونانی، واژه‌های یونانی معادل این واژه‌های انگلیسی یعنی *tinkles crunch, bow-wow, moo* را شاهد می‌آوردند، که به نظر می‌رسد تلفظ آنها تاحدودی شبیه صداهای واقعی اعمالی است که توسط این واژه‌ها نمایانده می‌شوند. پیرامون دیدگاه «قراردادی» این واقعیت را متذکر شدند که این رابطه بین اکثر واژه‌های زبان و صداهای طبیعی آنها برقرار نیست. برای مثال، هیچ دلیلی وجود ندارد که میز حتماً باید میز نامیده شود. این شیء همان گونه که در اسپانیولی است، می‌توانست فقط *mesa* نامیده شود. باید متذکر شد که یونانیان عموماً زبان خود را مورد بررسی قرار دادند. چون شواهدی از واژه‌هایی با معانی یکسان، اما با تلفظهای کاملاً متفاوت در سایر زبانها در دست نبود، در نتیجه حفظ موضع برای طبیعت گرایان نسبتاً

آسان می نمود. اما، امروز، بدخاطر وجود توصیفهای زبان شناختی پیرامون بسیاری از زبانها، دیدگاه طبیعی در مورد اکثر واژههای موجود در زبانها کاملاً نادرست جلوه می کند. البته، مواردی از رابطه آشکار بین صوت و معنا وجود دارد، اما تعداد آنها به آن اندازه کافی نیست که بتوان دیدگاه طبیعی را کلاً برای توجیه زبان پذیرفت. بنابراین، دیدگاه قراردادی، اینکه رابطه بین صوت و معنا اختیاری است، در اکثر موارد معتبرترین و دقیقترین موضع را فراهم می سازد.

دومین موضوع فلسفی در زبان شناسی یونان، که هنوز هم جالب توجه است، پیرامون با قاعده بودن زبان دور می زند. برخی از دانشمندان اظهار می داشتند که زبان اساساً نظام مند و با قاعده است و با توصیف الگوهای ثابتی که در ساختمان واژه یونانی یافت می شد، آرای خود را به ثبوت می رساندند. نمونه هایی از این گونه الگوها در زبان انگلیسی صورتهای جمع هستند، از قبیل *maps*، *characteristics*، *interests*، *effects*، که صورت جمع آنها با افزودن *s* به صورت مفردشان ساخته می شود. سایر فیلسوفان یونانی، هر چند که با قاعده بودن زبان را انکار نمی کردند، تأکید بر این داشتند که جنبه های بی قاعده زبان یونانی به مراتب بیشتر است. واژه هایی که در زبان انگلیسی از الگوی عام قاعده جمع پیروی نمی کنند، عبارتند از: *men* و *sheep* و *children*. آنان که بر با قاعده بودن زبان پافشاری می کردند موسوم به قیاسیون^۵ بودند، اما کسانی که بر بی قاعدگی در زبان تأکید می ورزیدند، بی قاعده گرایان^۶ نامیده می شدند. اکنون واضح است که زبان ذاتاً نظام مند و با قاعده است. اگر غیر از این بود، انسان از یادگیری چنین نظام پیچیده ای ناتوان می شد. توجه یونانیان به با قاعدگی و به بی قاعدگی زبان موجب گردید که دستور نویسندگان در رد جنبه زبان یونانی را توصیف کنند، از این رو نوعی توصیف زبانی را بنا نهادند، که تا به امروز باقی است. زبان شناسان جدید در پی توصیف با قاعده گهای زبان و تشریح بی قاعده گهای آن هستند. آنچه که در وهله اول بی قاعده جلوه می کند، پس از بررسی دقیق معلوم می شود که در واقع با قاعده و نظام مند است.

علاقه یونانیان به زبان صرفاً محدود به مسایل فلسفی می شد. اسکندر یسه ای^۷ سده های دوم و سوم پیش از میلاد به ادبیات گذشته علاقه داشتند. چون همه زبانها در دورانی از تاریخ خود متحول می شوند، در نتیجه در آثار ادبی سده پنجم پیش از میلاد واژه ها و عباراتی وجود داشت که با واژه ها و عبارات مورد استفاده اسکندر یه ایها تفاوت

5. analogists

6. anomalists

7. Alexandrians

داشتند. از این رو، ادیبان لازم می‌دیدند که پیرامون تفاوت‌های موجود بین زبان ادبیات و زبان گفتاری مردم تفسیرهایی بنگارند. این تفسیرها، به گونه یادداشت‌های توضیحی در نسخه‌های جدید نمایشنامه‌های شکسپیر، به منزله راهنماهایی برای درک ادبیات به کار می‌رفتند. این عارضه جنبی تأسف آورکه از بررسی زبان در ارتباط با ادبیات از سوی اسکندریه‌ایها سرچشمه می‌گیرد، تا به عصر ما نیز ادامه یافته است. تحسین ادبیات منجر به این فرض مسلم گردید که کاربرد زبان در شاهکارهای ادبی به گونه‌ای «بهرتر» یا «خالص‌تر» از کاربرد روزمره آن است. گفتار عادی به عنوان صورت «فاسد شده» زبان تلقی می‌شد. این قبیل ادعاها از دیدگاه عینی به هیچ وجه صحت ندارند. زبان نظامی است برای انتقال معنا، و هر زبانی می‌تواند نیازهای ارتباطی اهل خود را رفع نماید. اگر نویسندگان سده پنجم پیش از میلاد آتن، در سده سوم یا دوم پیش از میلاد در اسکندریه می‌زیستند، بی‌تردید آثارشان را به زبان اسکندرید می‌نگاشتند. با وجود این، تأکید دانشمندان اسکندریه بر صورت قدیمی و مدون زبان یونانی، بر مطالعه زبان به مدت چندین قرن اثر نهاد.

بانه‌وذترین و مشهورترین دستور نویسان رومی نیز همان سنت اسکندریه‌ای را دنبال کردند. آنان، به عوض یونانی درباره زبان لاتین نگاشتند و به عوض توصیف زبان لاتین مورد استفاده معاصران خود، بررسی‌هایشان را بر زبان ادبیات متمرکز کردند. هر چند لاتین و یونانی زبانهای متفاوتی هستند، اما بسیاری از دانشمندان رومی همان اصطلاحات و شیوه‌های توصیفی را به کار بردند که چندین قرن پیش یونانیان آنها را به کار برده بودند. این شیوه تحلیل تاحدودی کارآمدتر بود، زیرا، بین این دو زبان شباهتهایی وجود دارد. اما، هنگامی که بعداً همان سنت توصیف دستوری در مورد سایر زبانها، مثلاً انگلیسی به کار بسته شد، باعث سوء تعبیر زبان انگلیسی گشت. کوششی بود در جهت جای دادن انگلیسی در قالبی که برای زبانهایی کاملاً متفاوت طراحی شده بود. حتی، هم‌اکنون نیز امکان برخورد با نظراتی وجود دارد که ابدأ ربطی به انگلیسی ندارند، اما با وجود این، به منزله «قواعدی» برای کاربرد «صحیح» مطرح می‌شوند. برای مثال، به ادعایی توجه کنید که گاهی اوقات در کتابهای «دستور زبان» در مورد غلط بودن جملاسازی عناصر سازنده مصدر می‌شود. یعنی، گفته می‌شود که جملاتی نظیر جمله‌های زیر غلط هستند:

- (1) For this assignment, you are expected to clearly describe the major factors that resulted in the decline of Roman civilization.

(2) *To fully understand* the effect of gamma rays, a person must have some background in science.

این اندیشه که قیدهایی از قبیل *clearly* یا *fully* را نباید بین *to* و فعل نهاد، ملهم از زبان لاتین است. در زبان لاتین صورت مصدری فعل تنها از یک واژه تشکیل می‌یافت، مانند *describere* که برابر با «to describe» است. بنابراین، جداسازی عناصر سازنده مصدر در لاتین غیر ممکن می‌نمود، و برای انجام چنین کاری باید قید در وسط واژه‌های دیگر جای داده شود. هیچ دلیل مشابهی وجود ندارد که جداسازی عناصر سازنده مصدر را در انگلیسی امروزی منع کند. این گونه تحریمها تا اندازه‌ای ناشی از اعمال نابجای قواعد زبان لاتین بر انگلیسی است. زبانها اغلب دارای ویژگیهای مشترکی هستند، اما می‌بایست دقت کرد که در توصیف یک زبان و ویژگیهای زبان دیگر را بر آن تحمیل نمود. تألیفات توصیفی دیگر دستورنویسان رومی که مبتنی بر زبان نوشتاری بودند، تقریباً به مدت یک هزار سال همچنان ادامه یافت و این بیشتر بدان خاطر بود که دانشمندان اروپایی تا قرن پانزدهم از زبان لاتین استفاده می‌کردند. سایر دانشمندان بیشتر به فلسفه علاقه داشتند تا به توصیف زبانی و نقد ادبی، و در آغاز سده سیزده، سنت پژوهش زبان‌شناختی متفاوتی شروع به ظهور کرد.

فلسفه مدرّس گرا^۸ که در سده سیزده و چهارده سلطه داشت، می‌کوشید تا نظریه یکپارچه‌ای از دانش بشری ارائه دهد. آن عده از فیلسوفان مدرّس گرا که به مطالعه زبان می‌پرداختند، کیفیون^۹ نامیده می‌شدند. کیفیون تنها در پی توصیف زبان نبودند، بلکه می‌کوشیدند علت نظام‌بند بودن قواعد و صورتهای زبانی را نیز توجیه کنند. توجیهات آنان مبتنی بر یک سلسله فرضیات درباره رابطه بین زبان، تفکر و جهان بود: جهان به دانش و تفکر شکل می‌دهد (زیرا هردو حاکی از جهان یا درباره آن هستند)، و زبان بازتابی از تفکر است. کیفیون به این نتیجه رسیده بودند، چون نظامی از قوانین بر جهان حاکمیت دارد، در نتیجه اندیشه و کسب دانش نیز قاعده‌مندند، و بنابراین، زبان هم قاعده‌مند است. افزون بر این، در باور کیفیون جهان و مردمان آن در همه جا یکسان بودند در نتیجه زبان نیز باید به عنوان وسیله مادی بیان این دانش جهانی باشد. با وجود تفاوت‌های ظاهری میان زبانهای بشری، بین آنها شباهتهای بنیادی و زیربنایی وجود دارد—مجموعه‌ای از جهانیهای زبانی که همه زبانهای بشری در آنها مشترکند. علاقه‌ای که کیفیون به توجیه، جهانیهای

زبانی، و نظریهٔ زبانی داشتند، از سوی فیلسوفهای خردگرای^{۱۰} سدهٔ شانزده، هفده و هجده دنبال شد. هرچند تفاوت‌های فلسفی چشمگیری بین کیفیون و خردگرایان بعدی وجود دارد، اما هر دو گروه بدمعاسی گفته‌های زبانی و نیز به‌قابلهای آنها توجه داشتند. پرسشهایی که آنان دربارهٔ ماهیت زبان مطرح کردند، و همچنین بسیاری از پاسخهایی که در برابر این پرسشها ارائه نمودند بسیار نزدیک به پرسشها و پاسخهای زبان‌شناسان علمی نوین می‌باشد.

دورانی بدملت بیش از صد و پنجاه سال بین برداشت خردگرایانه از زبان و دیدگاه زبان‌شناسی نوین فاصله ایجاد نمود، که در آن مدت، در میان دانشمندان زبان‌علاق مختلفی حاکم بود. در اواخر سدهٔ هجده در اروپا به‌دانشجویان زبان سنت توصیف زبانی دیگر- از آن‌هندوستان- یعنی زبان سانسکریت تدریس می‌شد، که بسیار پیش از زمان مسیح در هندوستان به آن سخن می‌گفته‌اند. بررسی توصیف‌های هندیان باستان از سانسکریت بسیاری از شباهتهای موجود بین این زبان و یونانی و لاتین را آشکار ساخت. دانشمندان اروپایی از پژوهشهای فلسفی زبان روی گرداندند و با استفاده از سانسکریت، یونانی و لاتین آغاز به مطالعهٔ تحول زبان کردند. حتی قدیمی‌ترین سوابق مدون زبان نیز با توجه به کل تاریخ بشر، آن‌چنان جدیدند که نمی‌توانند پرده از پیدایش زبان بشری بردارند، اما زبان‌شناسان سدهٔ نوزده موفق شدند روابط مختلف میان زبانهای موجود را کشف نمایند. پس از بررسی دقیق مشخص شد که برخی از زبانهایی که هم‌اکنون متمایز از یکدیگر جلوه می‌کنند، درویژگیهای بسیاری مشترکند و در گذشتهٔ دور از زبان واحدی که دیگر وجود ندارد. بتدریج مشتق شده‌اند. به‌استثنای چند زبان، از قبیل زبانهای باسک^{۱۱}، فنلاندی، مجاری و ترکی، بسیاری از زبانهای اروپا و زبانهای فعلی و پیشین هندوستان و اطراف آن را می‌توان منشعب از یک زبان باستانی موسوم به‌هند و اروپایی دانست.

با وجود نداشتن شواهد مستقیم از زبان هند و اروپایی، می‌توان شباهتهای موجود میان زبانهای زندهٔ اروپایی و هندی را صرفاً با توسل به این فرضیهٔ توجیه نمود که، در برهه‌ای از زمان، این زبانهای زنده همه زبانی واحد بوده‌اند. در این زبان واحد طی هزاران سال در مناطق مختلف تحولات متفاوتی حادث شد، و در منطقه‌ای که در آن مرقعی فقط يك زبان بود، هم‌اکنون به‌چندین زبان تکلم می‌شود. زبانهای مشتق از زبانی واحد، به‌علت شباهتهای واژگانی، آوایی، دستوری، به‌يك خانوادهٔ زبانی متعلق هستند. هند و اروپایی فقط یکی از خانواده‌های زبانی است که در سدهٔ نوزده، و نیز در گذشتهٔ نزدیک

10. rationalist

11. Basque

از دیدگاه تاریخی مورد مطالعه قرار گرفته است.

نمونه‌هایی از خانواده‌های زبانی عمده در جهان عبارتند از: چینی-تبتی (که معروفترین زبانهای آن چینی، تبتی و تایلندی می‌باشند) و خانواده سامی (شامل عبری و عربی و سایر زبانهایی که دیگر به آنها سخن گفته نمی‌شود، از قبیل اکدی^{۱۲}، فنیقی^{۱۳} و کارتاژی^{۱۴}) چون بسیاری از زبانها فاقد آثار مکتوب قدیمی هستند، در نتیجه تعیین دقیق تحولات تاریخی آنها دشوار است. میان دانشمندان پیرامون طبقه‌بندی خانواده‌ای برخی از زبانهای آفریقا و منطقه اقیانوس آرام و همچنین زبانهای بومی آمریکای شمالی و جنوبی اتفاق نظر وجود ندارد. خانواده‌های عمده در آفریقا عبارتند از زبانهای چادی^{۱۵} در ناحیه نیجریه، که زبان هاوسا^{۱۶} را نیز دربرمیگیرد، زبانهای بانتو^{۱۷} در آفریقای شرقی و جنوبی، که مشهورترین آنها سواحیلی^{۱۸} می‌باشد، و خانواده خوازی^{۱۹}، که زبانهای بوشمن^{۲۰} و هانتن^{۲۱} در آفریقای جنوبی را شامل می‌شود. در منطقه اقیانوس آرام بزرگترین خانواده مالایایی-پلینزی^{۲۲} است که زبانهای اندونزی، جاوه‌ای^{۲۳}، فیجی^{۲۴} و هاوایی^{۲۵} و تاهیتی^{۲۶} را در برمی‌گیرد. در مورد زبانهای بومی آمریکای جنوبی اطلاعات زیادی در دست نیست و بیشتر زبان‌شناسان در طبقه‌بندی آنها به خانواده‌ها تردید دارند، اما همه در این مورد اتفاق نظر دارند که خانواده مایان^{۲۷} از زبانهای متنوع آمریکای مرکزی متمایز است. زبان‌شناسان در بررسی زبانهای سرخپوستان آمریکای شمالی بیش از همه فعال بوده‌اند، اما بسیاری از این زبانها به گونه‌ای هستند که همواره نمی‌توان آنها را بر اساس تحولات تاریخی براحتی گروه بندی کرد. برخی از معروفترین خانواده‌های زبانی سرخپوستان آمریکای شمالی عبارتند از: اسکیمو-آلوت^{۲۸}، که گستره آن جزایر آلوت تا کانادای شمالی و از آنجا تا گروئنلند را در برمی‌گیرد، خانواده آتاباسک^{۲۹}، که مرکز آن آلاسکا و کانادای شمالی است، و در جنوب غربی ایالات متحده زبانهای

-
- | | |
|-------------------------|----------------|
| 12. Akkadian | 13. Phoenician |
| 14. Punic | 15. Chadic |
| 16. Hausa | 17. Bantu |
| 18. Swahili | 19. Khoisan |
| 20. Bushman | 21. Hottentot |
| 22. Malayo - Polynesian | 23. Javanese |
| 24. Fiji | 25. Hawaiian |
| 26. Tahitian | 27. Mayan |
| 28. Eskimo - Aleut | 29. Athabaskan |

ناواهو^{۳۰} و آپاچی^{۳۱} نیز از آن شاخه‌اند و خانواده اتو-ازتک^{۳۲} در جنوب غرب و مکزیك، که ناهواتل^{۳۳} و هویی^{۳۴} و شوشونی^{۳۵} و کومانچی^{۳۶} و چند زبان دیگر را در بر می‌گیرد. هرچه زبان‌شناسان ایالات متحده در اواخر سده نوزده و اوایل سده بیست بیشتر به مطالعه زبانهای سرخپوستان آمریکا پرداختند، بیشتر روشن شد که زبان‌شناسی تاریخی قرن نوزده اروپا در بررسی زبانهایی که وارث آثار مدرن گسترده از گذشته نیستند، ناتوان است. افزون بر این، همان‌گونه که قبلاً ذکر گردید، در این دوران بسیاری از زبان‌شناسان آمریکایی مردم‌شناس نیز بودند. این عوامل موجب گردید که در موضوعات پژوهشهای زبان‌شناختی ایالات متحده تحولاتی ایجاد شود. دانشمندان بار دیگر توجه خود را به صورت زبانها معطوف نمودند و بیشتر بر توصیف این زبانها تأکید کردند تا بر تاریخ آنها. برخلاف کیفیون و خرد گرایان، که بر زبانهای مورد مطالعه خود تسلط کامل داشتند، زبان‌شناسان آمریکایی اغلب به بررسی زبانهای سرخپوستان آمریکا می‌پرداختند، بی آنکه حتی از نظام آوایی بنیادین آنها اطلاعی داشته باشند، تاجه رسد به اصول جمله‌سازی یا معنا. از این رو، آنان ناگزیر بودند بررسیهای خود را با آن مسایل زبانی که بیش از همه قابل مشاهده بودند- آواها- آغاز کنند. نحو (اصول دستوری جمله سازی) و معنا پیچیده‌ترین جنبه‌های زبان هستند و درك کامل آنها مستلزم داشتن دانش کافی درباره زبان، بسان آنچه که متکلمین بومی دارند، است. چون تعدادی اندك از زبان‌شناسان در زبانهای سرخپوستان آمریکا به‌چنین درجه‌ای از تسلط دست یافته‌اند؛ در نتیجه زبان‌شناسی آمریکا در نخستین نیمه قرن حاضر از ویژگی بررسی گسترده آواها و اصول واژه‌سازی برخوردار گشته و به نحو یا معنا بسیار اندك توجه کرده است.

علی‌رغم محدودیتهای موجود در بررسیهای مقدماتی زبانهای سرخپوستان آمریکا پژوهشهای مفصل و عینی زبان‌شناسان در نخستین نیمه قرن بیستم شواهدی عینی در مورد تنوع زبانهای بشری ارائه نمودند، این شواهد افسانه‌های غلط قرن نوزده درباره زبان و نژاد را رد کردند. برخی از دانش پژوهان زبان در قرن نوزده با تأثیرپذیری از نظریه تکامل داروین و تاحدی از دوران رمانتیسم، نظر داده بودند که نوع زبان مورد استفاده مردم تا حدودی به وسیله نژاد و فرهنگشان معین می‌شود. اندیشه زبانهای «بدوی» رایج

30. Navaho

32. AUto-Aztecan

34. Hopi

36. Comanche

31. Apache

33. Nahuatl

35. Shashoni

بود، و ملتهایی که دارای ارزشها و آداب و رسوم و تکنولوژی متفاوتی از آن اروپای غربی بودند، از سوی برخی از اروپاییان بدوی تلقی می‌شدند، اما بررسیهایی که در قرن بیستم پیرامون زبانهای این گونه ملتها به عمل آمد، اعتبار چنین اندیشه‌هایی را رد نمودند. در نتیجه روشن شد که بین زبان و نژاد رابطه‌ای وجود ندارد. زبانهای یکسانی را می‌توان در میان نژادهای گوناگون یافت، و زبانهای متفاوتی می‌توانند در میان افراد نژاد خاصی رایج باشند، بعلاوه، کلیه زبانها، چه آنهایی که اروپاییان غربی بدان تکلم می‌کنند، و چه زبانهایی که میان مردم سایر بخشهای جهان با فرهنگهای متفاوت رایجند، از پیچیدگی بسیار برخوردارند. گاهی اوقات کسانی که به سرزمینهایی با فرهنگهای دیگر مسافرت می‌کنند، گزارشهایی از وجود زبانهای بدوی ارائه می‌دهند، اما با بررسی دقیق و عینی معلوم می‌شود که این قبیل زبانها به هیچ وجه بدوی نیستند، نحو و نظامهای صوتی آنها به اندازه نحو و نظامهای صوتی سایر زبانهای آشناتر، از قبیل انگلیسی، روسی، فرانسوی یا آلمانی پیچیده و زیایست و برای مقاصد متکلمین آنها مناسب است.

زبان‌شناسی آمریکایی در نیمه نخست قرن بیستم به خاطر توجه به صورت یا ساخت زبانها به زبان‌شناسی ساختگرا^{۳۷} معروف شده است. چون زبان‌شناسان ساختگرا می‌کوشیدند زبانهایی را توصیف کنند که خود اغلب بدانها سخن نمی‌گفتند، در نتیجه مجبور بودند مطالعات خود را روی جنبه‌هایی از زبان متمرکز سازند که بطور مستقیم قابل مشاهده باشند. آنان در آثار خود مجموعه‌ای از روشها را به وجود آوردند که در تعیین نظام صوتی زبانها مفید بودند. این تکنیکهای تجزیه و تحلیل زبانی که بعدها به دوالهای کشف^{۳۸} معروف گشت، سرانجام از نظامهای صوتی فراتر رفته و به اصول واژه سازی در زبانهای گوناگون تعمیم داده شد. اما هنگامی که زبان‌شناسان ساختگرا بررسی نحو را آغاز کردند، روالهای کشف که به نظر می‌رسید در مورد آواها و واژه‌ها مؤثر افتاده‌اند، دیگر نتیجه‌ای به دست ندادند. بررسی جمله سازی، که به مراتب پیچیده تر از آن آواها و واژه سازی است، مستلزم اصول و روشهای پژوهشی و تجزیه و تحلیل پیچیده تری بود.

زبان‌شناسان ساختگرا در درک ما از معنا سهم اندکی داشتند. علاوه بر این در بررسیهای زبانی مبتنی بر این دیدگاه آگاهیهای بسیار اندکی درباره نحو به دست می‌آید. برخی از زبان‌شناسان آمریکایی مشخصاً در پیروی از دانشمند معروف نوام چامسکی^{۳۹}، کاحدی در پاسخ به این حقایق و اظهار علاقه مجدد به برداشت خردگرایانه از زبان،

37. structural linguistics

38. discovery procedures

39. Noam Chomsky

نظریهٔ جدیدی در باب بررسی زبان ارائه دادند که اکنون به زبان‌شناسی گشتاری^{۴۰} معروف است؛ هرچند که در اواخر دههٔ ۱۹۵۰ پیرامون این نظریه بسیار بحث شد، اما فرضیات، اصول، و اهداف بنیادین آن اکنون از سوی اکثر زبان‌شناسان آمریکایی و نیز زبان‌شناسان بسیاری از کشورهای دیگر پذیرفته شده است. در فصلهای آینده ما زبان و زبان‌شناسی را از دیدگاههای گشتاری بررسی خواهیم کرد، اما باید توجه کرد که سایر دیدگاههای موجود دربارهٔ مطالعهٔ زبان در مورد بسیاری از مفاهیم بنیادی با زبان‌شناسی گشتاری وجه اشتراک دارند.

خلاصه

زبان پیش‌با افتاده‌ترین متعلقهٔ انسان و احتمالاً جالبترین و پیچیده‌ترین پدیده است. همهٔ انسانها زبانی را فرا می‌گیرند. و آن را در سراسر زندگی به کار می‌برند، بدون اینکه اغلب تشخیص دهند که قواعد و صورتهایی که تحت شرایط عادی به کار می‌برند. در طول بیش از دوهزار سال موضوعی مطالعاتی را تشکیل می‌داده است. در گذشته، و نیز حال زبان به دلایل عملی مختلف تحت بررسی قرار گرفته است، اما همواره افرادی وجود داشته‌اند که در زبان شواهدی برای شناختن مردم و ذهن آنها در ارتباط با جهان خارج مشاهده می‌کرده‌اند. بررسی اجمالی تاریخ پژوهشهای زبانی منشأ برخی تصورات دربارهٔ زبان را روشن می‌سازد، و همچنین حوزه‌های مطالعاتی مورد علاقهٔ زبان‌شناسی را مشخص می‌کند.

فصل دوم

زبان‌شناسی نوین

گرچه واژهٔ زبان‌شناس گاهی اوقات برای اشاره به شخصی به‌کار می‌رود که بدچند زبان سخن می‌گوید، اما زبان‌شناس نوین علمی مشخصاً به کاربرد واقعی زبانها در امر ارتباط علاقه ندارد. زبان‌شناس علمی الزاماً چند زبانه^۱ نیست، بلکه ممکن است فقط با زبان بومی خود سخن بگوید. چون زبان‌شناس علاقه به توصیف نحو و معانی زبان، و همچنین آواها و اصول واژه‌سازی آن دارد، در نتیجه، اغلب لازم می‌نماید که مطالعات خود را بر روی زبان بومی یا، در صورت امکان، بر روی زبان دیگری متمرکز کند که به اندازهٔ زبان بومی خود شناخته شده باشد. در نتیجه بسیاری از پژوهشهای انجام یافته در آمریکا در دههٔ گذشته به انگلیسی اختصاص یافته است، هرچند زبانهای متنوعی از قبیل ژاپنی، ترکی، سواهیلی، و زبانهای اروپای غربی نیز به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

زبان^۲ و گفتار^۳ هم معنا نیستند. گفتار يك کنش مادی و فیزیکی است. تولید گفته‌های^۴ خاصی با واژه‌های خاص که به شیوه‌ای خاص آرایش یافته و توسط آواهای ویژه‌ای بیان می‌شوند. زبان يك پدیدهٔ ذهنی است، پیکره‌ای از دانش مربوط به آواها، معانی و نحوه در ذهن جای دارد. البته این دانش را می‌توان به‌کار بست، اما گفتار یا نوشتاری که از آن عمایده می‌شود صرفاً تجلی زبان می‌باشد. اما وجود زبان نیست. زبان‌شناسان به توصیف دانش زبانی سخنگویان زبان علاقمندند. دانشی که سخنگویان را قادر می‌سازد تا کلیهٔ گفته‌های واقعی ممکن در زبان خود را تولید و درك کنند.

1. polyglot

2. language

3. speech

4. utterance

توانش زبانی^۵ و کنش زبانی^۶

دانش زبانی ندرتاً آگاهانه است. سخنگویان زبان بر آنچه که می‌دانند آگاه نیستند. هنگامی که آنان سخن می‌گویند نمی‌توانند توصیف کاملی از آواهای مورد استفاده خود ارائه دهند، همچنین از بیان تمامی قواعدی که در تبدیل اندیشه‌شان به گفتار یا نوشتار به کار می‌برند، عاجزند. بعلاوه، گاهی از این دانش ناخودآگاه بطور غلط استفاده می‌کنند. همه ما گهگاه دچار لغزشهای زبان، می‌شویم؛ از تکمیل جمله‌ای که آغاز کرده‌ایم ناتوان می‌مانیم؛ به هنگام گوش دادن یا خواندن حواسمان پرت می‌شود، و در نتیجه دچار سوء تفاهم می‌شویم، یا جمله غیر دستوری ادا می‌کنیم. اما این گونه خطاها بسدین معنا نیست که زبان خود را نمی‌دانیم. این دانش در ذهن ما حضور دارد، اما بین برخی عوامل در توانایی ما در کاربرد دانش زبانی تداخل ایجاد می‌کند. از این‌رو، ممکن است کسی به جای جمله (2) جمله (1) را ادا کند.

(1) I took the hook bome.

(2) I took the book home.

بالمطبع، هیچ فردی اظهار نخواهد کرد که جمله (1) حاصل بی‌اطلاعی از تلفظ واژه‌های *hook* و *home* است. بلکه، بسادگی فرض بر این خواهد شد که دانش زبانی توسط آنچه که بیان شده منعکس نشده است، زیرا گوینده خسته یا مست بوده، و یا اینکه تحت تأثیر عواملی از آن قبیل قرار داشته که با گفتار وی تداخل کرده است.

بنابراین، دانش زبانی همیشه توسط کاربرد زبان دقیقاً منعکس نمی‌شود. بدین علت است که زبان‌شناسان ترجیح می‌دهند که بین توانش و کنش تمایز قائل شوند. توانش زبان دانش ناخودآگاه سخنگویان يك زبان درباره آواها، معانی، و نحو آن است. کنش زبانی رفتار زبانی واقعی است - یعنی، کاربرد زبان در زندگی روزمره. ایجاد تمایز بین توانش و کنش مهم است، زیرا حاکی از تفاوت عمده‌ای است که بین برداشت زبان‌شناس از مطالعه زبان و برداشت دانشمندان تعلیم و تربیت روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تدریس زبان خارجی و رشته‌های مشابه از زبان وجود دارد. زبان‌شناس در درجه اول علاقه به توانش زبانی دارد - یعنی، پیکره‌ای از دانش که کنش زبانی را تحقق می‌بخشد. دانشمندان سایر رشته‌ها معمولاً به کنش زبانی توجه دارند - یعنی به کاربرد زبان. هر موردی از کنش زبانی طبعاً مستلزم داشتن دانش زبانی از سوی گوینده یا شنونده

است. اما کنش زبانی عوامل غیرزبانی را نیز در بر می‌گیرد. میزان تندرستی شخص، حالت عاطفی، حافظه و حوزه توجه وی، موضوع و بافت موقعیتی-اینها همه عواملی هستند که به همراه بسیاری از عوامل دیگر استفاده شخص از زبان را تحت الشعاع قرار می‌دهند. از این رو، مطالعه کنش زبان بی‌اندازه پیچیده می‌نماید. پیش از اینکه پژوهشگر بتواند نوع کاربرد را توجیه نماید، باید حقایق بسیار گوناگونی را روشن سازد. زبان‌شناس امیدوار است که با جداسازی توانش زبانی از سایر عوامل مؤثر در کنش، بتواند شالوده اصلی کنش را بدون دخالت دادن عوامل خارجی مؤثر در کاربرد زبانی، توجیه کند.

توانش زبانی انتزاعی است از واقعیت. از آنجا که توانش دانش است، نمی‌توان آن را مستقیماً مشاهده کرد. و چون واقعیت عوامل دیگری را نیز در بر می‌گیرد، در نتیجه توانش زبانی شکل مطلوب زبان است، بدان گونه که در اذهان افراد وجود دارد. زبان‌شناس در تلاش برای بررسی زبان در محدوده‌ای جدا از کنش واقعی، آن شیوه پژوهشی را اتخاذ می‌کند که از مدتها پیش در سایر علوم رواج دارد. برای مثال، شیمیدان در آشپزخانه پیرامون خواص و ترکیب ماده به تحقیق نمی‌پردازد، بلکه وی آن ماده را به آزمایشگاه برده و آن را تحت شرایط مطلوب و با استفاده از وسایل استریزه شده بررسی می‌کند تا عوامل خارجی او را از توجه به خواص واقعی خود ماده بازدارند. ممکن است دردنیای واقعی، تحت شرایط عسادی‌تر، این ماده و مواد دیگر بر یکدیگر تأثیر متقابل داشته باشند، اما پیش از آنکه بتوان کنشها و تأثیرات متقابل ممکن میان عناصر را توجیه و توصیف کرد، نخست لازم است که خواص هر عنصر شناخته شود. در مورد مطالعه زبان نیز چنین است. پیش از اینکه بتوانیم به درک تأثیرات متقابل در کنش زبانی امیدوار باشیم، نخست باید هر عامل را جداگانه بررسی کنیم، زبان‌شناسی نوین به عنوان یکی از هدفهای اصلی خود می‌کوشد تا ویژگیهای زبان را توصیف کند و بدان طریق ماهیت توانش زبانی را مشخص نماید.

حوزه مطالعه زبان‌شناس خود زبان است. در کنش زبانی گاه خطاهای متعددی رخ می‌دهد که معلول عواملی هستند که با دانش زبانی هیچ گونه ارتباطی ندارند. بنابراین، زبان‌شناس باید توانش زبانی را از سایر عوامل مؤثر در کنش جدا سازد. تنها از این طریق است که می‌توان تا حدودی نظام زبانی تشکیل‌دهنده زبان بشری را درک کرد. برای مثال، در جمله‌های (1) و (2) در بالا، لازم است جمله اول، که آنچه را گوینده از زبان انگلیسی می‌داند بدرستی منعکس نمی‌کند، از جمله دوم، که بازتابی صحیح‌تر از دانش زبانی گوینده می‌باشد، متمایز شود.

از آنجا که توانش زبانی يك واقعیت ذهنی است، نه يك واقعیت فیزیکی، تفكیک

توانش از کنش کاری است بس دشوار. تنها کنش قابل مشاهده است. از این رو، زبان‌شناس پژوهش زبانی خود را بر اساس مواردی از رفتار زبانی واقعی انجام می‌دهد. زبان‌شناس خلاف تولید شده از سوی گویندگان و نویسندگان را، و همچنین جملات قابل درک از سوی شنوندگان و خوانندگان را مشاهده می‌کند، و می‌کوشد آن نوع واکنش زبانی را توصیف کند که مردم باید برای به‌کار بردن زبان خود دارا باشند. البته، همه جملاتی که تولید یا درک می‌شوند داده‌های معتبری برای مطالعه توانش نیستند، برخی از آنها به دلیل دخالت عوامل غیر زبانی، از قبیل آنهایی که در بالا درباره‌شان گفته شد، و به خاطر منعکس نکردن توانش زبانی، باید کنار گذاشته شوند.

علاوه بر کاربرد عادی زبان، نوع دیگری از کنش وجود دارد که در مورد دانش گوینده و شنونده در باره زبان خود، برای پژوهشگر اطلاعاتی فراهم می‌کند. سخنگویان زبان می‌توانند درباره جملات و قضاوت‌هایی بکنند. آنان می‌توانند بگویند که در چه مواردی يك جمله مبهم است (بیش از يك معنا دارد) در چه مواردی غیر دستوری است (از قواعد زبان تخطی می‌کند) یا در چه مواردی دو یا چند جمله تفسیر هم‌اند (معنی یکسان دارند) این گونه قضاوت‌ها به دانش زیر ساختی از زبان نیاز دارند، از این رو، قضاوت‌های سخنگویان در مورد جملات بینش عمیق‌تری از آن دانش را در اختیار زبان‌شناس قرار می‌دهد. البته، این قضاوت‌ها در معرض همان خطاهایی واقعند که در مورد کاربرد عادی زبان ذکر گردید برای مثال، اگر جمله (3) در بافتی تولید شود که در آن معنی جمله روشن باشد، ممکن است سخنگویان متوجه ابهام آن نشوند.

(3) The President fired the Secretary of the Interior with enthusiasm.

جمله (3) در واقع سه معنی متفاوت دارد که در زیر توسط تفسیرهای (4)، (5) و (6) ارائه شده است، که هر کدام از آنها ممکن است در موقعیت خاصی به کار رود.

(4) The President fired the Secretary of the Interior who Possessed enthusiasm.

(5) The President enthusiastically fired the Secretary of the Interior.

(6) The President instilled the Secretary of the Interior with enthusiasm.

هر چند سخنگویان زبان انگلیسی ممکن است نتوانند به سرعت ابهام جمله (3) را تشخیص دهند، اما در صورت اشاره به معانی مختلف آن بالطبع تأیید خواهند کرد که معانی جمله‌های (4) (5) و (6) در آن مستتر است. در تلاش برای توصیف توانش زبانی از طریق بررسی کاربرد واقعی زبان و قضاوت‌های زبانی، زبان‌شناس در پی کشف نوع دانش زبانی‌ای است که سخنگویان باید داشته باشند تا بتوانند به گونه‌ای که انتظار می‌رود عمل کنند.

دستور زبان

حاصل پژوهش زبان‌شناختی توانش، توصیف نظام‌مند دانش زبانی است که دستور زبان نامیده می‌شود. از این دیدگاه، گستره معنی واژه دستور زبان بیش از توصیف صرف قواعدی است که واژه‌ها را برای ایجاد جمله‌ها به هم پیوند می‌دهند (نحو). دستور زبان توصیف دانش سخنگو درباره آواها و معانی و همچنین نحو است.

دستور زبان فرضیه‌ای است پیرامون واقعیت ذهنی که شالوده‌کنش زبانی را تشکیل می‌دهد. به عنوان فرضیه، هر دستور زبان خاص پیشنهاد شده از سوی زبان‌شناسان برای یک زبان ممکن است مورد تأیید واقع نشود. به عبارت دیگر، دستور به عنوان نمونه‌ای از تصور زبان در اذهان سخنگویان یا بدرستی این دانش را توصیف می‌کند یا نه. از این رو کارآیی^۸ یک دستور زبان را می‌توان ارزیابی کرد. میزان کارآیی بستگی به میزان توصیف اطلاعات مربوط به کاربرد و قضاوت‌های زبانی از سوی دستور زبان دارد، اما اگر جنبه‌های زبانی کاربرد و قضاوت‌های زبانی در دستور گنجانده نشود، آن دستور ناکامل خواهد بود و احتمالاً به منزله تجلی نادرستی از توانش زبانی تلقی نخواهد شد. در این صورت، فرضیه‌ای جایگزین - دستور زبانی متفاوت - باید پیشنهاد گردد و پس از آن به محک تجربه زده شود.

همه سخنگویان زبان، هم به عنوان گوینده و هم شنونده، نقش دوگانه‌ای دارند؛ در برخی از جوامع بسیاری از سخنگویان در مقام نویسنده یا خواننده نیز عمل می‌کنند. زیربنای همه این کاربردهای زبانی پیکره واحد دانش زبانی است. دستور زبان این

دانش را توصیف می‌کند. بنابراین، دستور زبان به‌عنوان الگویی از چگونگی تولید جمله‌ها یا چگونگی تعبیر و تفسیر آنها از سوی مردم نیست، زیرا اینها مواردی از کنش زبانی هستند و نه تنها نیازمند اطلاعاتی دربارهٔ توانش زبانی، بلکه نیازمند عوامل دیگری نیز می‌باشند که در کاربرد واقعی زبان نقش ایفا می‌کنند. دستور زبان خنثی است؛ دستور زبان دانش زیرساختی کلیهٔ کاربردهای زبانی را توصیف می‌کند، نه فرایندهای مربوط به تولید یاد رک را (درمورد این گونه فرایندهای کنشی تقریباً هیچ اطلاعی در دست نیست). دستورنویسان سنتی وابسته به فلسفه‌های مدرّس گرا و خردگرا نیز (که در فصل نخست در بارهٔ شان سخن گفته شد) به توصیف دانش زبانی توجه داشتند. یکی از مسایل عمدهٔ آنان در توصیف‌هایشان عدم صراحت بود. دستورهای سنتی جنبه‌های خاصی از زبان را در بر می‌گرفتند، اما در موارد بسیاری، این دستورها از بحث پیرامون خصوصیات زبان مورد توصیف ناتوان بودند و فراهم کردن اطلاعات حذف‌شده را به خواننده واگذار می‌کردند. البته، ارزیابی کارآیی توصیفی که فاقد صراحت می‌باشد، بسیار دشوار است، زیرا مورد مبهم یا گفته نشده را نمی‌توان آزمود. از این رو، زبان‌شناسان علمی نوین حداکثر سعی خود را به کار گرفته‌اند تا توصیف‌های صریحی از کلیهٔ جنبه‌های توانش زبانی ارائه دهند. برای انجام این کار اغلب مجبور شده‌اند اصطلاحات فنی خاصی را رواج دهند که دقیق و عاری از ابهامند. بعلاوه، دستور زبان صریح دستوری است بسیار مفصل، زیرا باید کلیهٔ جوانب دانش زبانی سخنگویان را نمایان سازد. این قبیل صورتی کردن صریح حقایق زبانی ممکن است در نظر غیر زبان‌شناس بیش از اندازه پیچیده جلوه کند، اما اگر وی آغاز به مطالعهٔ اصطلاحات فنی و موارد صورتی کند، درخواهد یافت که این بیانات صورتی (فرمول‌وار) فرضیه‌هایی مشخص و آزمودنی ارائه می‌دهند. برای مثال اظهار نظر یک فرد عامی در مورد آلمانی به‌عنوان زبان «گلویی» کاملاً بی‌اساس و عاری از اطلاع است؛ توصیف آواهای این زبان از سوی زبان‌شناس (بر اساس حرکات مختلف لبها، آرواده، زبان، و حلق برای تولید آواها) بسیار صریح و مشحون از اطلاع می‌باشد. یکی از بنیادی‌ترین جنبه‌های زبان که باید در دستور زبان مدنظر قرار گیرد، خلاقیت^۹ است. هر زبان بشری نظامی است خلاق، زیرا این نظام استفاده‌کنندگان آن را قادر می‌سازد تا جمله‌های جدید را بطور معمول تولید کرده و درک کنند. جمله‌هایی که یک سخنگوی خاص ممکن است آنها را در گذشته نه‌شنیده و نه تولید کرده باشد، و قدرت تولید یک نظام زبانی حد و مرزی ندارد، زیرا گستره جمله‌های ممکن در یک زبان واقماً

بی نهایت است. برای مثال، هر جمله مفروضی را می‌توان فقط با افزودن حرف ربطی مانند «و» جمله پس از آن، گسترش دارد. راههای دیگری نیز برای گسترش طول يك جمله وجود دارد، در جمله (8)، که گسترش جمله (7) می‌باشد، نشان داده شده است که چگونه می‌توان از جمله واره‌های موصولی^{۱۱} استفاده کرد.

(7) I never suspected that the crime was committed by that man.

(8) I never suspected that the crime was committed by that man who occasionally dated the girl who is the sister of the contractor who built my parents' house.

پس، چگونه سخنگویان می‌توانند بطور بالقوه با تعداد نامحدودی جمله سروکار داشته باشند؟ آنان درباره زبان خود چه می‌دانند که آنها را قادر می‌سازد تا از عهده این کار بر آیند؟ چون ذهن انسان محدود است، در نتیجه نمی‌توانیم کلیه جمله‌های زبان خود را از بر کنیم. در عوض، ما باید مجموعه محدودی از اصول یا قواعد را که تعداد نامحدودی از جمله‌های زبانمان را تولید می‌کنند، بدانیم. بنابراین، توانش زبانی باید میزان محدودی از دانش را به صورت مجموعه‌ای از قواعد زبانی دربرگیرد. دستور زبان فقط توصیف ضروری و صریح این قواعد است.

قواعد زبانی قواعدی بسیار خاص هستند. قواعد يك زبان در واقع آن زبان را تشکیل می‌دهند. بدون این قواعد زبانی در کار نخواهد بود. برای مثال، ما نمی‌توانیم مجموعه‌ای از واژه‌ها را بطور اتفاقی باهم ترکیب کرده و انتظار تولید جمله‌ای در زبان انگلیسی داشته باشیم. اگر قرار بر این باشد که به عوض مجموعه‌ای از واژه‌های نامربوط به هم يك گفته زبانی تولید کنیم، باید از قواعدی پیروی نماییم که اصول جمله‌سازی را تشکیل می‌دهند. بسیاری از فعالیت‌های ما تابع این گونه قواعد هستند. برای مثال، در بازیها، مهره بازی، کارت، تاس و سایر ابزارها صرفاً اشیا هستند. آنها زمانی يك بازی خاص را به وجود می‌آورند که بر اساس مجموعه‌ای از قواعد به کار برده شوند. قواعد و هر ابزار لازم، بازی را تشکیل می‌دهند. قواعدی که برای موجودیت هر فعالیت یا پدیده ضروری است می‌توان قواعد سازنده^{۱۱} نامید. آنها اساساً از قواعدی که يك فعالیت از

پیش موجود را کنترل می‌کنند. متفاوتند. این گونه قواعد کنترل‌کننده^{۱۲} در جامعه ما بسیار رایجند. قوانین قواعدی کنترل‌کننده‌اند، برای مثال، قانون ممنوعیت سیگار کشیدن در تئاتر یا داشتن گواهینامه برای رانندگی اتومبیل. سیگار کشیدن، بدون اینکه قانونی برای کنترل آن تدوین شود، امکان‌پذیر است؛ اتومبیل را نیز می‌توان بدون داشتن گواهینامه راند (البته، هر چند چنین عملی خلاف قانون است). زبان‌شناسان به قواعد سازنده زبان بشری توجه دارند. باید متذکر شده که قواعد کنترل‌کننده زبان بویژه در کتابهای «دستور زبان» و در کلاسهای «دستور» در دبیرستانها و دانشکده‌ها، که در آنجا آموزگاران بر کاربرد صورت‌های خاصی از زبان تأکید دارند، نیز وجود دارد. ما بعداً به فرق بین قواعد سازنده و کنترل‌کننده زبان خواهیم پرداخت.

نظریه

زبان‌شناسان نه تنها به نوشتن دستور زبان، بلکه به تعیین اصول عام حاکم بر زبان بشری - یعنی ویژگی‌های همگانی موجود در هر زبانی - نیز اشتغال دارند. تعیین ویژگی‌های مشترک میان همه زبانها منجر به تعریف مفهوم زبان بشری می‌شود. جهانیهای زبانی شالوده نظریه زبانی را تشکیل می‌دهند. نظریه زبانی نیز به نوبه خود شالوده دستور زبانهای منفرد را فراهم می‌سازد. از این رو، جستجو برای جهانیهای زبانی و تدوین دستور زبانهای ویژه دوجنبه مربوط به هم زبان‌شناسی نوین می‌باشند. از یک سو، هر دستور زبان خاص ویژگی‌هایی از یک زبان نمایان می‌سازد که امکان دارد جهانی باشند. از سوی دیگر، ارائه فهرستی آزمایشی از جهانیها، برای بررسی زبانهای خاص به منزله راهنما به کار می‌رود. برای توصیف زبان می‌توان از شیوه‌های قابل تصور زیادی بهره برد. زبان‌شناس به گونه‌ای به توصیف زبان می‌پردازد که دستور حاصل بتوانش زبانی سخنگویان مطابقت داشته باشد، نه با چند مورد قابل مشاهده در باره کاربرد زبان، بنابراین لازم است زبان‌شناس برای توصیف ماهیت کلیه زبانهای بشری نظریه‌ای عام ارائه دهد. چنین نظریه عامی توصیفی از جهانیهای زبانی را به دست می‌دهد. از آنجا که این جهانیها، بنا به تعریف، بخشی از هر زبان بشری را شامل می‌شود، گنجاندن آنها در دستور هر یک از زبانهای خاص حشو^{۱۳} خواهد بود. چنین حقیقتی منجر به این نتیجه مهم می‌شود که در تدوین دستور یک زبان خاص، زبان‌شناس در فرضیه‌سازی با محدودیت مواجه است، زیرا هیچ موردی در دستور زبان نباید جهانی‌هایی که بخشی از نظریه عام زبان را تشکیل می‌دهند، در تعارض

باشد. از این رو، هر چند زبانی را می‌توان به چندین شیوه توصیف کرد، اما در صورتی که مقرر شود دستور زبان حاصل با اصول عام حاکم بر همهٔ زبانهای بشری مطابقت نماید، بدکارگیری تمام آنها در واقع امکان‌پذیر نخواهد بود.

نظریهٔ عام زبانی محدودیتهای بیشتری نیز در مورد آنچه که دستور جامع زبانی خاص را پدیدمی‌آورد، اعمال می‌کند. دستور زبان باید طبیعی باشد، بدین معنی که نباید الزاماً قواعد یا صورتهایی را پیشنهاد کند که با انواع پدیده‌های معمول در سایر زبانها در تعارض باشند. و زبان‌شناس نیز همانند سایر دانشمندان در پی کشف و توصیف تعمیمهایی پیرامون زبان است. یعنی، یک بیان عام، که دامنهٔ وسیعی از حقایق را در بر می‌گیرد، همواره بر چند بیان خاص‌تر دربارهٔ همان مقدار داده، ارجح است.

زبان‌شناسان با افزودن مجموعه‌ای ازجهانیهای زبانی بر نظریهٔ زبانی عام، با پافشاری بر طبیعی بودن دستور و لزوم تعمیمها می‌کوشند تا ویژگیهای کلیهٔ زبانهای بشری را مشخص کنند. توصیف زبانهای خاص باید با این ویژگیهای عام همساز باشد.

عینیت^{۱۴}

زبان‌شناسی به مثابهٔ مطالعهٔ علمی زبان يك مطالعهٔ عینی است. در علم جایگاهی برای نظرات مبتنی بر عاطفه یا برخاسته از دیدگاههای فرهنگی وجود ندارد. لیکن، در جامعه‌ای که اساساً با سواد می‌باشد و اکثر مردم آن نوعی آموزش رسمی دیده‌اند مقبولیت بسیاری از مسائل زبانی صرفاً بازتاب آموزش مدرسه‌ای است. اکثر خوانندگان بی‌تردید در کلاس «دستور زبان» انگلیسی حضور داشته‌اند؛ در این قبیل کلاسها آموزش داده شده است که فلان واژه، تلفظ یا ساخت جملهٔ انگلیسی «نادرست»، «بی‌قید و بند» یا «نامطلوب» است. از آنجا که تعدادی اندك از دانش‌آموزان ابتدایی یا دبیرستانی نسبت به اعتبار نظرات مطرح شده از سوی آموزگاران یا کتابهای درسی دچار تردید می‌شوند، در نتیجه آرای زبانی آموخته شده در مدرسه اغلب بسادگی پذیرفته می‌شود و بدون بررسی عینی بیشتر، در جامعه حفظ می‌گردد. دانشجوی ژرف اندیش زبان باید شیوهٔ تشخیص نظرات ذهنی از آرای عینی را، یعنی حقایق قابل استناد در زبان را، بیاموزد.

دستور زبان از دیدگاه زبان‌شناسی عبارت است از توصیف توانش زبانی زیر ساختی ذهنی سخنگویان آن. چنین دستوری توصیفی^{۱۵} است؛ این دستور دانشی را که شالودهٔ کاربرد واقعی زبان است تشکیل می‌دهد؛ قواعد چنین دستوری سازنده‌اند آنها ماهیت

زبان را توصیف می‌کنند. اما دستورهایی که معمولاً در مدارس عرضه می‌شوند به هیچ وجه توصیفی نیستند، بلکه بیشتر دستورهای تجویزی^{۱۶} اند، که معمولاً قواعد کنترل‌کننده را در بر می‌گیرند. قواعدی که بیان می‌دارند زبان چگونه «باید باشد». این دستورها می‌کوشند از طریق منع برخی از صورت‌های زبانی کاربرد واقعی زبان را تغییر دهند. این قبیل کوشش‌های تجویزی گهگاه در ایجاد تحول در زبان، که تغییر دادن آنها دشوار است، موفق می‌شوند. بسیاری از مردم به هنگام شنیدن جمله‌های (9)، (10) و (11)، بویژه اگر در تون چایی ظاهر گردند، ناراحت می‌شوند.

- (9) I don't have none.
 (10) You was wrong about that.
 (11) Charlie is taller than me.

از دیدگاه عینی و زبان‌شناختی صرف، هیچ کدام از جمله‌های فوق اشکالی ندارند. هر کدام از آنها معنی خود را بوضوح بیان می‌دارد، زیرا هدف اصلی زبان بیان معناست. حقیقت اینکه، تا پایان سده هجده، جمله‌های (9)، (10)، (11) کاملاً پذیرفته شده بودند، حتی مهمترین نویسندگان هم آنها را بی هیچ تردیدی به کار می‌بردند. پس، چرا امروزه افراد بسیاری چنین گفته‌هایی را بابرچسب انگلیسی «نامطلوب» رد می‌کنند؟ پاسخ این سؤال را می‌توان در دستور زبان‌های تجویزی بریتانیایی، از قبیل دستور زبان اسقف لوث^{۱۷} یافت که در سال ۱۷۶۲ تحت عنوان درآمدی مختصر بر دستور زبان انگلیسی؛ هم‌سواء با یادداشت‌های انتقادی، نگاشته شده است. اسقف لوث تحت تأثیر زبان لاتین و همچنین به خاطر سلیقه شخصی خود حکم می‌کند که «منفی در منفی می‌شود مثبت»؛ دیگر اینکه، به دنبال ضمیر *you* باید فعل *were* آورده شود. خواه این ضمیر دلالت بر یک شخص کند، خواه بر بیش از یک شخص؛ و باز، در ساختهای تفضیلی پس از *than* باید ضمیر فاعلی آورده شود، لوث در مورد زبان انگلیسی مورد قبول سایرین اطلاع کافی نداشت، و نیز مجاز نبود چنین تحولی را در زبان پدید آورد. عامل اصلی این بود که دستور زبان وی در مدارس بطور گسترده تدریس شد، و مردم بتدریج آرای تشخیص این فرد را در مورد زبان پذیرفتند اکنون، بسیاری از مردم جمله‌های (12)، (13)، و (14) را به عوض جمله‌های (9)، (10)، و (11) به کار می‌برند، اما باید توجه کرد که جمله‌های (9)، (10)، (11) هنوز هم از سوی کسانی که در معرض دستور تجویزی کلاس درس قرار نگرفته‌اند،

به کار برده می‌شوند.

(12) I don't have any.

(13) You were wrong about that.

(14) Charlie is taller than I.

موقیّت لوٹ در تحمیل نظر خود در بارهٔ انگلیسی به سایرین غیر عادی بود. سالهاست که بسیاری از سایر جنبه‌های تجویزی دستور زبان به کودکان آموزش داده شده است، اما باز هم مردم، بویژه در مکالمات عادی^{۱۸} به کار برد صورتهای «منع شده» ادامه داده‌اند، در واقع، منع لوٹ علیه جمله (11) حتی در میان افراد تحصیل کرده هم کاملاً مؤثر نیفتاده است. اینکه منهایی از این قبیل باید آموزش داده شود خود گواه بر این است که آنها واقعاً جزو زبان نیستند.

زبان‌شناسان به دستور زبانهای تجویزی علاقه‌ای ندارند. آنان می‌کوشند دانشی را توصیف کنند که زیربنای گفته‌های مردم را تشکیل می‌دهد و به آرای عینی و غالباً عاطفی سبکهای فردی افراد «بصلاح» که بر تبعیت از قواعد کنترل‌کنندهٔ دستور زبان تجویزی پافشاری می‌کنند، توجهی ندارند. لیکن، بی‌علاقگی زبان‌شناس به دستور زبان تجویزی نبایه به منزلهٔ نفی وجود تفاوت در کاربرد زبان تلقی شود. زبان‌شناسان بر این امر کاملاً واقفند که برخی از کاربردهای زبان منحصر به اعضای طبقات اجتماعی خاص یا مناطق مختلف کشور می‌شود. در واقع، رشتهٔ جامعه‌شناسی زبان به مطالعهٔ این قبیل تفاوتهای اجتماعی موجود در زبان اختصاص داده شده، و بررسی تفاوتهای لهجه‌های منطقه‌ای حداقل به مدت پنجاه سال موضوع اصلی مطالعات زبان‌شناسان آمریکایی بوده است. زبان‌شناسان تفاوتهای مربوط به کاربرد زبان را تشخیص داده و بررسی می‌کنند، اما، برخلاف تجویزیون، آنان آگاهانه از زدن برجسبهای از قبیل «نادرست»، «بی‌قید و بند» یا «نامطلوب» به این گونه تفاوتها، خودداری می‌کنند.

هرچند برای پذیرش برخی از کاربردهای زبان وردّ برخی دیگر دلایل زبان‌شناختی وجود ندارد، اما برای آموزش لهجه یا الگوی خاصی از کاربرد زبانی در مدارس دلایل قانع‌کننده‌ای می‌تواند وجود داشته باشد. برای مثال، در یک جامعهٔ مبتنی بر طبقات اجتماعی، در صورتی که فرد بخواهد در طبقهٔ اجتماعی بخصوصی پذیرفته شود، باید الگوهای زبانی اعضای آن طبقه اجتماعی را بیاموزد. در کشوری مانند هندوستان که در آن به زبانهای

گوناگون سخن گفته می‌شود، لازم است که یکی از زبانها به منزلهٔ زبان رسمی برای ادارهٔ امور دولتی یا اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب گردد. هرزبانی که به‌منزلهٔ زبان رسمی اختیارشود، بر زبانهایی که بدین‌منظور انتخاب نمی‌شوند، ارجحیت ندارد. بلکه منظور از انتخاب زبان رسمی این است که چاپ کردن اسناد، کتابهای درسی و سایر مواد به یک زبان سهلتر از انتشار آنها به چندین زبان مختلف است. معیارهایی که در گزینش زبان یا لهجهٔ رسمی دخالت دارند، معیارهایی زبان‌شناختی نیستند؛ این معیارها زمینه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و تاریخی دارند. این قبیل اندیشه‌ها در ارزیابیهای ذهنی برخی از افراد از زبان و کاربرد زبانی سایرین دقیقاً صدق می‌کند.

کاربردهای زبان‌شناسی

زبان‌شناسی نوین همانند علوم «محض» یک رشتهٔ نظری است. دانشمندان همیشه به دانش محض، هرچند کاربردهای عملی و عاجل هم نداشته باشد، بها داده‌اند. ارائهٔ نظریهٔ عام و توصیف زبانهای خاص از اهداف اصلی زبان‌شناسی به‌شمار می‌رود، و هر دو جنبهٔ این رشته اطلاعات مهمی را در مورد افراد، ذهنها و زبانهایشان فراهم می‌سازد. لیکن، هیچ‌یک از این اهداف به‌طور کامل و رضایت بخش برآورده نشده است. بسیاری از زبانها هنوز بررسی نشده‌اند، و دربارهٔ ماهیت زبان اطلاع زیادی به‌دست نیامده است. از این رو، علی‌رغم دستاوردهای چشمگیر زبان‌شناسی، بسیاری از زبان‌شناسان در مورد به‌کار بستن نتایج پژوهشهایشان بر موارد عملی، از قبیل آموزش خواندن، تجزیه و تحلیل سبکهای ادبی، یا آموزش زبان خارجی تردید می‌ورزند. این گونه تردیدها بازتابی است از دیدگاه علمی و آگاهانه که از ویژگیهای زبان‌شناسی معاصر می‌باشد. در گذشته، زبان‌شناسان گاهی اوقات به‌خاطر نفوذ و اعمال فشار از سوی متخصصین تعلیم و تربیت و محققان سایر رشته‌های علمی، در ارائهٔ پیشنهاداتی پیرامون به‌کارگیری نتایج تحقیقاتشان دقت لازم به‌عمل نیاورده‌اند. در نتیجه، روشهای مختلف «زبان‌شناختی» مختلف در مورد تدریس خواندن یا زبانهای خارجی و تجزیه و تحلیل نظم و نثر، از سوی زبان‌شناسان پیشنهاد و از سوی افرادی که در جستجوی یک روش تدریس علمی بودند، به‌کار گرفته شد. لیکن، همانگونه که پژوهشهای اخیر ثابت کرده است، برخی از فرضها و دستاوردهای زبان‌شناسی پیشین بی‌اعتبار بودند، بنابراین، کاربردهای این فرضها و دستاوردهای آن نیز اعتبار خود را از دست داده‌اند.

اما، روشن است که بسیاری از یافته‌های زبان‌شناسی جدید به سایر رشته‌های علمی نیز مربوط می‌شود. جای بسی تأسف خواهد بود اگر روان‌شناسان، جامعه‌شناسان، منتقدان

ادبی، متخصصان گفتاردرمانی، علمای تعلیم و تربیت و افراد دیگری که حرفه آنان به نحوی در ارتباط با زبان است از نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی کاملاً بی‌اطلاع باشند. در بخشهای آینده اصول بنیادین و برخی دستاوردهای پژوهشهای زبان‌شناختی معاصر، همراه با پیشنهادات مربوط به ارتباط احتمالی این دستاوردها با سایر حوزه‌های پژوهشی ارائه خواهد شد. در برخی موارد، پیش‌ازاینکه خواننده به مطالعه زبان‌شناسی بپردازد، ممکن است در مورد اعتقادات، نگرشها و روشهای موجود تأییدیه‌های عینی بیابد. اما، در مواردی دیگر، شواهد زبان‌شناختی ممکن است با مفاهیم پذیرفته شده در تضاد باشد و حاکی از گرایشهای نوینی گردد که قبلاً هرگز مورد توجه نبوده‌اند، و در اینجا است که خواننده با پر جدال‌ترین وظیفه خود مواجه می‌شود. یعنی کنار گذاشتن تصورات پیشین درباره زبان و آزمودن آن شواهد به شیوه‌های کاملاً عینی.

خلاصه

هدف اصلی زبان‌شناسی نوین ارائه یک نظریه زبانی عام و توصیف انواع زبانهای بشری است. برای برآورده کردن این دو هدف، زبان‌شناسان، گفتار و زبان را از هم متمایز می‌سازند، زیرا گفتار رفتار زبانی واقعی است، و تحت تأثیر عوامل غیر زبانی بسیاری قرار دارد. از سوی دیگر، زبان مجموعه‌ای از دانش است که در اذهان انسانها جای دارد. یعنی، توانش زبانی سخنگویان، دستور زبان فرضیه‌ای است صریح و صوری درباره مجموعه‌ای از قواعد سازنده، که سخنگویان به‌طور ناخودآگاه از آن اطلاع دارند. هر دستور زبانی که مبتنی بر این دیدگاه توصیفی باشد باید از دستور زبانهای تجویزی‌ای که در تلاش برای دگرگون کردن کاربردهای واقعی زبان قرن‌ها طراحی شده و مورد استفاده قرار گرفته‌اند، متمایز شود.

جستار بیشتر

۱- موقعی که افراد غیر زبان‌شناس پیرامون زبان به بحث می‌پردازند، اغلب مفاهیم توانش و کشف زبانی، دانش زبانی و کاربرد واقعی زبان، دستور توصیفی و دستور تجویزی، و قواعد سازنده و کنترل‌کننده را درهم می‌آمیزند (یا از ایجاد تمایز بین مفاهیم آنها عاجز می‌مانند). جملات زیر از سوی افرادی اظهار شده‌اند که هرگز این قبیل مسایل را مورد توجه قرار نمی‌دهند.

الف- انگلیسی کنونی به اندازه انگلیسی عصر شکسپیر خالص نیست.

ب- بررسی زبان لاتین شالوده لازم برای درک دستور زبان انگلیسی را فراهم می‌سازد.

ج- بسیاری از فارغ‌التحصیلان فعلی ایالات متحده فاقد دانش جامع دربارهٔ دستور زبان انگلیسی هستند.

د- تدوین توصیف زبان در حکم اتلاف وقت است؛ اگر می‌خواهید از عملکرد زبانی آگاه شوید، فقط از کسی که بدان نکام می‌کند، پرسید.

ه- افرادی که به جای *may* واژه *can* را به کار می‌برند، زبان ما را به انحطاط می‌کشانند.

و- جملهٔ «*Who did you give that to?*» انگلیسی مبتذل است.

۲- مفاهیم فصلهای ۱ و ۲ را با تجارب خود دربارهٔ بررسی زبان مرتبط سازید. سعی کنید حداقل دو «قاعده» زبان انگلیسی را که در دبیرستان به شما آموخته‌اند، به خاطر بیاورید. آیا آنها قواعد توصیفی و سازنده هستند، یا قواعد تجویزی و کنترل‌کننده؟ آیا هرگز به خاطر تخطی از این قواعد بین شما و دیگران سوء تفاهم یا قطع ارتباط پیش آمده است؟ آیا به هنگام صحبت عادی بایک دوست این قواعد را به کار می‌بندید؟ در موقع نوشتن رساله یا نامهٔ رسمی به هنگام تقاضای کار چگونه؟ در مورد نگرشهای خود نسبت به زبان و نیز دربارهٔ نگرشهای جامعه‌مان، به چه نتایجی می‌توانید دست یابید؟

بخش دوم

واژه

زبانها از جنبه‌های مختلف از جمله در نظام‌های نوشتاری، در آواهایی که به کار می‌برند، در آرایش عناصر جمله‌ها، و در شیوه‌های بیان معانی مختلف باهم متفاوتند. اما، از میان همه این جنبه‌ها معمولاً مردم بیش از همه واژه‌ها را به منزله واحدهای زبانی تلقی می‌کنند. برای مثال، اگر از شما خواسته شود که جمله زیر را به زبانی که درباره‌اش هیچ اطلاعی ندارید، ترجمه کنید، چه می‌کنید؟

The spirit is willing, but the flesh is weak.

اکثر مردم برای انجام چنین کاری يك فرهنگ دوزبانه را به دست می‌گیرند و هر يك از واژه‌های فوق را ترجمه خواهند کرد. حتی اگر نظام‌های نوشتاری و آرایش واژه‌ها را نادیده بگیریم، چنین پاسخی ناکافی خواهد بود. مترجم با زهم، بویژه به هنگام مواجه شدن با جناس، ضرب‌المثل، یا استعاره، ممکن است با مشکل روبرو شود. برای مثال، در صورتی که جمله فوق کلمه به کلمه به روشی ترجمه شود و بعد به همان طریق به انگلیسی برگردانده شود، نتیجه به صورت زیر خواهد بود:

The wiskey is agreeable, but the meat is decrepit.

روشن است که واژه‌ها به تنهایی زبان را به وجود نمی‌آورند. اما، همه ما احتمالاً نسبت به واژه‌ها بیش از آواها، نحو، یا حتی خود معنی آگاهی داریم. واژه دقیقاً چیست؟ آیا واژه کوچکترین واحد معنی دار زبان است؟ سخنگویان يك زبان چگونه واژه‌ها را تولید می‌کنند؟ منشأ واژه‌های جدید چیست؟ آیا اصطلاحات عامیانه از سایر واژه‌ها متفاوت است؟ این پرسشها و بزرگ‌سپهائی دیگر در مورد یکی از معروفترین واحدهای زبانی (واژه) در این بخش مورد بحث قرار خواهند گرفت.

فصل ۳

واژه‌ها و تکواژها

هر انسان در صورت داشتن زمان کافی می‌تواند هزاران واژه زبان مادری خود را فهرست کند. در صورتی که این فهرست به‌سختگویی دیگری داده شود، شخص دوم نیز بی‌تردید تائید خواهد کرد که حداقل نود و نه درصد عناصر آن فهرست واژه‌است. اما واژه چیست؟ آیا واژه را می‌توان به‌طریقی تعریف کرد که حاکی از عنصری باشد که سخنگویان آن را واژه تلقی می‌کنند؟

زبان‌شناسان و نیز فرهنگ‌نویسان کوشیده‌اند تا مفهوم «واژه» را تعریف کنند، اما همه کوششهای آنان به‌طریقی بی‌نتیجه مانده است. با وجود این، سخنگویان همه زبانها می‌دانند که واژه چیست؛ آنان این دانش را از طریق توانایی خود در فهرست کردن واژه‌ها، در تقطیع گفته‌ها به واژه‌های مختلف، یا در تشخیص واژه‌ها از گروه‌ها به‌هنگام مواجه شدن با فهرستی از آنها نمایان می‌سازند. حال، اگر زبان‌شناس، که هدفش توصیف دانش زبانی سخنگویان است. و فرهنگ‌نویس، که حداقل می‌کوشد تعاریف واضح و کاملی از عناصر زبانی معمولی ارائه دهد، موفق به تشخیص این مفهوم بنیادی نشده‌اند، پس مسئله باید بسیار بزرگ باشد. ما همه می‌دانیم که واژه چیست، لیکن هیچ‌کس نمی‌تواند آن را تعریف کند. این مسئله ارزش آن را دارد که مفصلتر مورد بررسی قرار گیرد.

تعریف

یکی از تعاریف معمول واژه به‌صورت زیر است:

واژه هر آن واحد زبانی را گویند که در نوشتار بین فواصل یا بین يك فاصله و يك خط تیره ظاهر شود.

چون زبان‌شناسان به‌توصیف توانش زبانی سخنگویان علاقمندند، این قبیل تعریف‌ها را

بررسی می‌کنند و می‌پرسند که آیا آنها دانش سخنگویان دربارهٔ واژه را بطور کامل و معتبر منعکس می‌کنند، یا نه. در چنانچه ارجوب تعریف فوق، پاسخ سؤال زبان‌شناس منفی است. هر چند تعریف فوق مورد قبول اکثر افراد باسواد واقع می‌شود، واقعیت این است که این تعریف صریح و کامل نیست. یعنی، در صورتی که جمله‌ای به‌ما داده شود، به هیچ وجه نمی‌توانیم مشخص کنیم که کدام يك از عناصر آن واژه است. برای مثال، صورت‌های زبانی *matchbox*، *match box* و *match-box* را در نظر بگیرید. هر يك از این صورت‌های نوشتاری معمولاً صحیح تلقی می‌شود. با این حال، خطاست بگوییم که هر يك از این واحدهای زبانی يك واژه است، بدین علت که بدون فاصله یا بدون تیره نوشته شده است، یا اینکه بگوییم از دو واژه تشکیل یافته، زیرا با فاصله نوشته شده با بین حروف *h* و *b* خط تیره ظاهر شده است. این بیان بطور ضمنی رسانندهٔ این معناست که «واژه» در واقع نه يك واحد زبانی، که صرفاً يك محصول تصنی نظام‌های نوشتاری است. برخی از مردم صحت گفتهٔ فوق را تأیید می‌کنند، اما حتی سخنگویان بی‌سواد نیز عموماً با همزبانهای باسواد خود در داشتن دانشی سهیمند که مشخص می‌کند کدام صورت‌های گفتاری واژه‌اند و کدامها واژه نیستند بنابراین، حتی برای آنان که نمی‌دانند فاصله و خط تیره در نوشتار کجا ظاهر می‌شود، وجود واژه محسوس است. از این رو، تعریف فوق، دانش مشترک کلیهٔ سخنگویان دربارهٔ مفهوم «واژه» را نمی‌تواند توصیف کند.

از آنجا که کلیهٔ افراد عادی، بدون توجه به باسوادی بی‌سواد بودنشان، به زبانهای بومی خود تکلم می‌کنند، بررسی گفتار سودمند است تا مشخص شود که برای ارائهٔ يك توصیف قابل قبول از واژه، آیا صورت آوایی جمله اطلاعاتی به دست می‌دهد یا نه. اگر گفتار مورد توجه دقیق قرار گیرد، شاید بین صورت‌هایی که آنها را واژه تلقی می‌کنیم بتوان مکث‌های کوتاهی یافت. چنین ملاحظه‌ای می‌تواند راه حل ساده‌ای برای مسئلهٔ مورد نظر باشد. متأسفانه، هر چند مکث‌ها اغلب در پایان عبارات، جمله‌واره‌ها و جمله‌ها حتماً ظاهر می‌شوند، اما فقط در گفتار آرام و شمرده است که می‌توان مکث‌ها را بین واژه‌ها تشخیص داد؛ و حتی، مکث‌ها همیشه بین واژه‌ها ظاهر نمی‌شوند. حتی اگر جمله‌ای با صدای بلند و یا مکث‌های مشخص بین واژه‌ها ادا شود، فوراً معلوم می‌گردد که چنان گفتاری بسیار غیر عادی است. عدم وجود مکث بین واژه بویژه موقع گوش دادن به يك زبان خارجی کاملاً مشهود است. برای مثال، در اسپانیولی محاوره‌ای عادی، ممکن است جمله‌ای را بشنوید که همانند يك واژه تلفظ بشود:

درواقع، سخنگویان اسپانیولی زبان در این جمله می‌توانند پنج واژه را تشخیص دهند که به صورت زیر نوشته می‌شود:

(2) *Estos hombres son de Ecuador,*
(این مردها اهل اکوادور هستند)

این افراد می‌توانند واژه‌های فوق را تشخیص دهند زیرا اسپانیولی هستند، اما نه به خاطر اینکه بین آنها مکث وجود دارد. چنین مکث‌هایی بندرت رخ می‌دهد. این گفته در مورد سایر زبانها نیز صدق می‌کند.

بررسی کنش زبانی واقعی - صورت گفتاری و نوشتاری - در مورد مفهوم «واژه» اطلاعات اندکی به دست می‌دهد، و از این روست که برخی از پژوهشگران کوشیده‌اند این واحد نامشخص را بیشتر با توسل به ظهور بالقوه تعریف کنند تا به موجب ظهور واقعی آن. برای مثال، گاهی اوقات گفته می‌شود که واژه عبارت است از هر واحد زبانی‌ای که بتواند به عنوان کوچکترین صورت زبانی آزاد ظاهر شود. آن واحد زبانی را صودت آزاد نامند که بتواند به منزله یک گفته کامل تجلی یابد، یعنی، بتواند بطور مستقل به کار رود. از این رو، هر جمله عادی زبان انگلیسی یک صورت زبانی آزاد است، برای مثال جمله (3):

(3) *Some students demonstrated when the president arrived on campus.*

این که ممکن است شخصی چنین جمله‌ای را تولید کند و دیگر سخنی بر زبان نراند کاملاً عادی است. واحدهای کوچکتر از جمله نیز می‌توانند صورتهای زبانی آزاد باشند، مانند بخشی از جمله فوق در (4):

(4) *When the president arrived on campus*

صورت زبانی (4) می‌تواند بطور مستقل در پاسخ پرسشی مانند (5) ظاهر شود:

(5) *When did the students demonstrate?*

بی‌تردید خواننده می‌تواند با طرح سؤالهایی از این نوع صورتهای زبانی آزاد دیگری نیز در گروههای زیر بیاید:

(6) *arrived on campus*

(7) *some students*

شکل ۱-۳ صورتهای زبانی آزاد دیگری را نشان می‌دهد که ممکن است در پاسخ سؤالهای زیر ظاهر شوند

پرسشها	صورتهای آزادی که می‌توانند به‌عنوان پاسخ ظاهر شوند
What did the president do to cause a demonstration?	arrived on campus
Who arrived on campus?	the president
Who demonstrated?	some students
What did the students do?	demonstrated

دانش زبانی، یا قدرت تخیل شما بهر اندازه که باشد، باز هم احتمالاً نمی‌توانید با تجزیه صورت زبانی *demonstrate* به‌اجزای سازنده‌اش، یک صورت زبانی آزاد تولید کنید. از این رو، *demonstrate* یک صورت آزاد کمینه است: این صورت زبانی می‌تواند بطور مستقل به‌کار رود، اما نمی‌توان آن را به صورتهای زبانی کوچکتری تجزیه کرد که آنها نیز بطور مستقل به‌کار روند، دادن برچسب واژه به صورت زبانی *demonstrate* نیز با قضاوتهای سخنگویان بومی زبان انگلیسی مطابقت دارد، و تعریف واژه به عنوان کوچکترین صورت زبانی آزاد تا این حد صحیح است. اما، هر قسمتی از گفتار می‌تواند به‌طور مستقل ظاهر شود. در پاسخ به پرسش شماره (8)، می‌توان به‌سبب واکه^۱ مورد سؤال را تولید کرد.

(8) Did you say [I] or [ε] ?

(نشانه [I] حاکی از واکه موجود در واژه *bit* است؛ [ε] نشان دهنده واکه موجود در واژه *bet* می‌باشد.) اما، اطلاق نام واژه به این صورتهای منفرد، هر چند می‌تواند به تنهایی ظاهر شوند، غیر عادی جلوه خواهد کرد. بعلاوه، برخی از واحدهای زبانی‌ای که معمولاً واژه نامیده می‌شوند. صورتهای زبانی کمینه نیستند. مثلاً کتابخانه، دیرزمین، قوت‌فرونگی، تخته سیاه و پس‌دادن را در نظر بگیرید. هر یک از این صورتهای زبانی را می‌توان به دو صورت زبانی، دیگر، که می‌توانند آزادانه در زنجیره گفتار ظاهر شوند، تقسیم کرد. از این رو، این که گفته شود واژه آن واحد زبانی است که بتواند به عنوان یک

صورت آزادکمینه ظاهر شود، تنها بخشی از قضاوت‌های زبانی سخنگویان را منعکس می‌کند. از یک سو، برخی از صورت‌های زبانی‌ای که واژه به‌شمار نمی‌آیند می‌توانند به‌طور مستقل ظاهر شوند، و از سوی دیگر، عبارتهایی که معمولاً واژه تلقی می‌شوند همیشه صورت‌های آزادکمینه نیستند.

تلاش‌های دیگری که به‌منظور تعریف مفهوم «واژه» انجام گرفته، با مشکلاتی از این سنخ مواجه شده‌اند. اما، نباید تعجب کرد که علی‌رغم این گونه پژوهش‌ها، تعریفی کاملاً پذیرفته، جامع و صریح در این باره وجود ندارد. آنچه که اغلب مورد بررسی قرار گرفته کنش زبانی است، یعنی روساخت زبان، که برای بررسی در دسترس است. اما، برای اینکه شخص بتواند سخن بگوید، باید دارای دانشی باشد که شالوده کنش زبانی وی را تشکیل می‌دهد. در مورد مفهوم «واژه»، این دانش بخشی از کنش زبانی ما را تشکیل می‌دهد و فقط بطور ناقص غیرمستقیم قابل بررسی است.

هر گاه زبان‌شناس اقدام به توصیف جنبه خاصی از توانش می‌کند، با مشکل تفکیک آن عناصر غیر زبانی روبرو می‌شود که با توانش مورد استفاده سخنگو برای کنش زبانی درهم می‌آمیزند. مثلاً، موقعی که سخنگو واژه‌ای را تشخیص می‌دهد، احتمالاً از دانشی غیر از توانش زبانی صرف بهره می‌جوید. برای مثال، آگاهی وی از محل فواصل بین واژه‌ها در نظام نوشتاری زبانش ممکن است بر قضاوت او در تعیین این که عنصر خاصی واژه است یا نه، اثر بگذارد. نظام نوشتاری خود زبان نیست، بلکه شیوه‌ای است برای نمایاندن آن. افراد بی‌سواد زبان را بخوبی افراد باسواد می‌دانند. برای توصیف «واژه» به عنوان یک واحد زبانی باید اطلاعات زبانی و غیر زبانی را از هم تفکیک کنیم، اما انجام چنین عملی بی‌نهایت دشوار است. مشکل ما در توصیف «واژه» به احتمال زیاد ناشی از خلط حقایق زبانی و غیر زبانی، یا خلط توانش و کنش زبانی می‌شود. شاید «واژه» نه مفهومی واحد، که حداقل آمیزه‌ای از سه مفهوم مربوط به هم باشد: (۱) «واژه» به عنوان یک واحد زبانی محض وابسته به توانش، (۲) «واژه» به منزله واحد کنش زبانی مورد استفاده در گفتار، و (۳) «واژه» به مثابه واحد کنش زبانی مورد استفاده در نوشتار. تعریف‌های مورد بررسی در اینجا بر اساس بندهای (۲) و (۳) ارائه شدند. اما، بند (۱) مهم‌ترین مفهوم را در بر دارد، زیرا حاکی از دانش زبانی انتزاعی و ناخودآگاهی است که تجلی بندهای (۲) و (۳) را ممکن می‌سازد.

تکواژ

یکی از نقش‌های زبان فراهم نمودن وسیله‌ای است که به واسطه آن انسان بتواند

مفاهیم یا معانی خود را به سایر انسانها انتقال دهد. از صورتهای زبانی‌ای مانند *dog*، *text*، و *bad*، مشهود است که یکی از ویژگیهای مهم واژه، معنایی است که در بردارد. اما دقیقاً همین نقش معنادار بودن واژه است که دستیابی به يك توصیف کامل و صریح از مفهوم «واژه» را دشوار می‌سازد. شیوه‌های بیان معانی به وسیلهٔ واژه‌ها بسیار متفاوت است. از این رو، هریک از واژه‌های *dog*، *text*، و *bad* معنای واحد و بسیار خاصی را القا می‌کند. اما، واژه‌ای مانند *textbook* دو واحد معنایی را در خود دارد که هر کدام می‌تواند بطور مستقل در جمله ظاهر شود. حال واژه‌های *dogs* و *badly* را در نظر بگیرید. همان گونه که در مورد واژهٔ *textbook* گفته شد، هر کدام از آنها دارای دو واحد معنایی هستند. *dogs* هم به معنی «سگ» و هم به معنای بیش از يك، یعنی «جمع» است، و واژهٔ *badly* هم به معنای «بد» و هم به معنای «بطور» است (برای مثال، در جملهٔ *he did that badly* که معنی آن با معنی جملهٔ *he did that in a bad way* یکسان است). برخلاف واژهٔ *textbook*، فقط یکی از واحدهای معنایی در *dogs* یا در *badly* را می‌توان بطور مستقل به کاربرد. *dog* و *bad* صورتهای آزاد هستند، اما *ly* نه.

از این رو، روشن است که واژه‌ها کوچکترین واحدهای معنادار زبان را تشکیل نمی‌دهند. در عوض، واژه‌ها از بخشهای کوچکتری تشکیل می‌شوند که بیشتر زبان‌شناسان آنها را تکواژ^۲ می‌نامند. (همچنین، اصطلاح سازنده^۳ در برخی مباحث جدید مربوط به واژه‌سازی به کار برده می‌شود.) تکواژها واحدهای کمیتهٔ نحوی در زبان هستند. واحدهایی که واژه‌ها توسط آنها ساخته می‌شوند. بسیاری از واژه‌های بسیط فقط از يك تکواژ تشکیل شده‌اند؛ *dog*، *bad*، *text* و *book* از این جمله‌اند. سایر واژه‌ها به مراتب پیچیده‌ترند؛ *textbook* يك واژه است، اما يك تکواژ منفرد نیست. در عوض، *textbook* از دو تکواژ *text* و *book* تشکیل یافته است. شناسایی، تجزیه، و توصیف تکواژها، و نیز مطالعهٔ فرایند واژه‌سازی، و تکواژشناسی^۴ نامیده می‌شود.

تکواژ الزاماً خود واژه نیست. برای مثال، واژه‌های *badly*، *baked*، *dogs* و *kindness* را در نظر بگیرید. هریک از این واژه‌ها از دو تکواژ تشکیل شده‌اند؛ یکی از آن تکواژها واژه تلقی می‌شود، اما برخی تکواژهای دیگر و از جمله *ly*، *d*، و *ness* واژه نیستند. این گونه تکواژها را که به طور مستقل ظاهر نمی‌شوند تکواژهای

مقیده نامند، حال آنکه تکواژهایی که مستقلاً^۵ بدکار برده می‌شوند به تکواژه‌های آزاد^۶ موسومند. توجه داشته باشید که هر تکواژ آزاد نیز يك واژه است. اما هر واژه الزاماً تکواژ آزاد نیست. (یعنی، برخی از واژه‌ها بیش از يك تکواژ دارند.)

میان تکواژه‌های مقید، با توجه به نقشی که در ساختن واژه‌های زبان بشری دارند، تفاوت‌هایی وجود دارد. در زبان انگلیسی تکواژ آزاد عنصر اصلی واژه را تشکیل می‌دهد، اما برای خلق واژه‌هایی دیگر، تکواژه‌های مقید مختلفی را می‌توان بر تکواژه‌های آزاد افزود. گاه تکواژی را که شالودهٔ واژه را می‌سازد، ریشه^۷ نامند، حال آنکه تکواژ مقید^۸ نام دارد. شکل ۲-۳ نمونه‌هایی از چند ریشه و وندرزبان انگلیسی را ارائه می‌دهد؛ در این شکل وندها با حروف کج نوشته شده‌اند. توجه داشته باشید که برخی از وندها پیش از ریشه، و برخی دیگر پس از آن ظاهر می‌شوند؛ در صورتی که وند پیش از ریشه واقع شود، پیشوند^۹ (نا دندنا داحت، پادپا دزهر)، یا اگر پس از ریشه ظاهر گردد، پسوند^{۱۰} (برای مثال، هند در دانشمند، گر در کا دگر) نامیده می‌شود. در برخی از زبانها وند در داخل ریشه گنجانده می‌شود؛ که در آن صورت آن را میانوند^{۱۱} نامند، در زبان کوردال^{۱۲} که یکی از زبانهای سرخپوستان امریکاست و در ایالت آیداهو بدان تکلم می‌شود. ریشه‌های *lup* (خشک) و *nas* (تر)، با گنجاندن میانوند [؟] (صوتی که به واسطهٔ انسداد لحظه‌ای جریان هوا در نقطه‌ای معروف به «سیب آد»^{۱۳} تولید می‌شود) تبدیل به *lu?p* (خشک شدن) و *na?s* (تر شدن) می‌شوند.

وندها نه تنها بر اساس موقعیتشان در کلمه با یکدیگر فرق دارند، بلکه نقشهای آنها نیز از هم متمایز است. در شکل ۲-۳ وندهای ستون (۱) را با وندهای ستون (۲) مقایسه کنید. وندهای ستون ۱، وندهای تصریفی^{۱۴} نامیده میشوند. این وندها مقولهٔ دستوری ریشه‌ای را که بدای ملحق می‌شوند، تغییر نمی‌دهند. وندهای ستون ۲ وندهای اشتقاقی^{۱۵} نام دارند، که اغلب مقولهٔ دستوری ریشهٔ خود را تغییر می‌دهند (برای مثال، *nation* و *symbol* اسم هستند، اما *national* صفت، و *symbolize* فعل می‌باشند).

وندهای اشتقاقی در واقع عناصر مهمی هستند که توسط آنها واژه‌های جدید زبان خلق می‌شوند و این نکته‌ای است که در فصلهای ۴ و ۵ پیرامون آن بیشتر بحث خواهد شد.

5. bound morpheme

7. root

9. prefix

11. infix

13. inflectional

6. free morpheme

8. affix

10. suffix

12. coeur d'Alene

14. derivational

شکل ۲-۳

۱- وندهای تصریفی	۲- وندهای اشتقاقی
pieces	undo
John's	anticlerical
tempts	quickly
jtmpe	national
taken	symbolize
reading	rename

بررسی بیشتر وندهای موجود در ستونهای ۲ و ۱ روشن می‌سازد که در زبان انگلیسی معمولاً هر واژه فقط يك وند تصریفی می‌پذیرد. (تنها استثنا نشانه *s* «جمع» و *s* «مالکیت» است، زیرا می‌توان گفت *the cats' cheese*، که در آن *cats* از نظر معنایی هم صورت جمع و هم ملکی است. اما توجه داشت باشید که در تلفظ *cats* آوای *s* فقط يك بار ظاهر می‌شود.) برخلاف وندهای تصریفی، بسیاری از واژه‌ها چند وند اشتقاقی دارند؛ واژه *unkindly* را در نظر بگیرید. این واژه متشکل از تکواژ *kind* به‌عنوان ریشه و وندهای اشتقاقی *un* و *ly* می‌باشد. نمونه‌های دیگری از واژه‌هایی که بیش از يك وند اشتقاقی دارند، عبارتند از *disproportionate*، *consideration*، *protectively*، *anticlericalism* و همچنین، جایگاه وندها نسبت به ریشه می‌تواند به‌عنوان معیاری برای تفکیک وندهای اشتقاقی و تصریفی از یکدیگر به‌کار رود. وندهای اشتقاقی در مجاورت ریشه یا يك وند اشتقاقی دیگر ظاهر می‌شوند. از سوی دیگر، وندهای تصریفی در انگلیسی، پس از وندهای اشتقاقی، در پایانی‌ترین جایگاه واژه قرار می‌گیرند، مثال: *democratized*، *nationalities*، *considerations*.

در ارتباط با تعداد تکواژهای تصریفی و اشتقاقی، که ممکن است در يك واژه ظاهر شوند چند معیار دیگر نیز وجود دارد که در ایجاد تمایز بین این دو نوع وند از یکدیگر مفیدند. در زبان انگلیسی، همانند بسیاری از زبانهای دیگر، تعداد وندهای اشتقاقی به‌مراتب بیشتر از تعداد وندهای تصریفی است، بدان گونه که در شکل ۳-۳ نشان داده شده است، براحتی می‌توان بر وندهای اشتقاقی به‌کاررفته در واژه‌های ۲-۳ وندهای اشتقاقی دیگری را افزود. خواننده بی‌تردید می‌تواند این فهرست را گسترش دهد. از سوی دیگر، اضافه کردن تکواژی دیگر به مجموعه تکواژهای تصریفی موجود در ستون ۱

شکل ۲-۳ دشوار است.

هرچند تعداد تکواژهای تصریفی زبان انگلیسی کمتر از تعداد تکواژهای اشتقاقی آن است، اما بسامد هر تکواژ تصریفی به مراتب بالاتر از بسامد هر تکواژ اشتقاقی است. اگر خواننده گفتار خود را بررسی کند، در خواهد یافت که در گفتارش تکواژ تصریفی «جمع» بسیار بیشتر از تکواژ اشتقاقی *ness* ظاهر می‌شود. سرانجام، می‌توان گفت که در انگلیسی کلیهٔ وندهای تصریفی پسوند هستند، اما فهرست وندهای اشتقاقی هم پیشنهادها و هم پسوندها را شامل می‌شود.

شکل ۳-۳

مثال	وند
<i>fulfillment</i>	<i>ment</i>
<i>construction</i>	<i>ion</i>
<i>spoilage</i>	<i>age</i>
<i>kindness</i>	<i>ness</i>
<i>imperialism</i>	<i>ism</i>
<i>piracy</i>	<i>y</i>
<i>kindly</i>	<i>ly</i>
<i>original</i>	<i>al</i>
<i>careful</i>	<i>ful</i>
<i>commendable</i>	<i>able</i>

برای ارائهٔ توصیفی صریح، روشن و کامل از ساختمان واژه در زبانهای بشری، کاربرد اصطلاحاتی از قبیل آزاد، مقید، دیشه، وند، پیشوند، پسوند، تصریفی، و اشتقاقی از سوی زبان شناس ضروری است. این قبیل اصطلاحات موجداتی را فراهم می‌سازند که بتوان توسط آنها پیچیدگی دانش کلیهٔ سخنگویان دربارهٔ زبانشان را توصیف کرد. روشن است که هر سخنگوی زبان انگلیسی بر ویژگیهای بسیار متفاوت تکواژهای زبان خود تسلط دارد. بدیهی است که سخنگوی بومی زبان انگلیسی */y/* را بر آغاز ریشه نخواهد افزود. گرچه سخنگو ممکن است از برجسب دستوری این تکواژ مطلع نباشد، اما بی‌تردید که */y/* يك پسوند است، نه پیشوند. به‌طریق مشابه، تولیدگفته‌ای که فقط شامل تکواژ «جمع» *s* باشد، نیازمند این است که شخص در موقعیتی بسیار غیرعادی قرار

گیرد سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانند که s يك وند و يك تڪواژ مفید است. تمامی اصطلاحات فنی‌ای که زبان‌شناس به هنگام بحث پیرامون تڪواژها بدکار می‌برد، حاکی از کوشش وی در راستای توصیف دانشی است که سخنگویان بومی زبان انگلیسی در اختیار دارند.

خلاصه

واژه از مشخصترین واحدهای زبانی است، اما یافتن يك توصیف عام و صریح درمورد این مفهوم بسیار دشوار است، طوری که با قضاوت‌های سخنگویان بومی زبان انگلیسی درباره اینکه کدام صورتهای زبانی واژه هستند، مطابقت کند. بخشی از این دشواری ناشی از این واقعیت است که این قبیل قضاوت‌ها مربوط به کنش‌اند، ازین رو، عوامل غیر زبانی ممکن است در قضاوت سخنگو درباره واژه مؤثر افتند. به هر حال، مفهوم واژه به منزله يك واحد زبانی صرف، زیر ساخت این کنش را تشکیل می‌دهد.

واژه کوچکترین واحد معنایی و نحوی زبان نیست. واحد اسامی کوچکتر دیگر، یعنی تڪواژ، به منزله عنصر سازنده واژه به کار می‌رود. در زبانهای بشری انواع تڪواژهای مختلف از قبیل ریشه، وند، پیشوند، پسوند، میانوند، وند صرفی، وند اشتقاقی، و تڪواژهای آزاد و مفید وجود دارد. هر چند سخنگویان زبان ممکن است از برجسبهای مورد استفاده در توصیف ویژگیهای تڪواژها آگاه نباشد، اما از این ویژگیها مطلع هستند. زبان‌شناس باید کاربرد این برجسبها می‌کوشد توصیفی روشن و صریح از دانش سخنگویان درباره تڪواژها و چگونگی ترکیب آنها در ساختن واژه‌ها، ارائه دهد.

جستار بیشتر

۱- شما به عنوان يك سخنگوی زبان انگلیسی از ساخت تڪواژی واژه‌های زبانان مطلع هستید. با استفاده از این دانش ناخودآگاه، سعی کنید واژه‌های زیر را به تڪواژهای تشکیل دهنده‌شان تقسیم کنید. فهرستی از تڪواژهای به دست آمده فراهم سازید. (تذکر: همه واژه‌های زیر را نمی‌توان با سهولت یکسان به تڪواژها بخش کرد؛ پیرامون مشکلات مربوطه بحث کنید، یا آنها را یادداشت نمایید، و پس از مطالعه فصل ۶، تجزیه و تحلیل خود را بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید.)

restate

somewhere

package

kids

actively

workbench

uninterrupted

prearrangement

publisher

disentangled

۲- انواع تکواژهای مندرج در فهرست حاصل از تمرین اول را تعیین کنید (ریشه، پیشوند، پسوند، آزاد، مقید، وند تصریفی، وند اشتقاقی). توجه داشته باشید که ممکن است برای توصیف کامل يك تکواژ به بیش از يك برچسب نیاز باشد.

۳- با استفاده از تکواژهای فهرست خود، پنج واژه عادی زبان انگلیسی بسازید (برای مثال، در صورتی که فهرست شما دارای تکواژهای *work* و *re* باشد، می‌توانید واژه *rework* را تولید کنید). پنج ترکیب دیگر از این تکواژها را ایجاد کنید که جزو واژه‌های معمولی زبان انگلیسی نباشند (برای مثال، *worker*). این تجربه چه چیزی را در مورد دانش شما از تکواژهای زبانتان روشن می‌سازد؟

۴- مشخص کردن تکواژها بستگی به شواهد مبتنی بر داده‌های زبان دارد. این مورد بویژه موقعی روشن می‌شود که شخص تحلیل‌کننده از زبان مورد نظر بی‌اطلاع باشد. در تعیین تکواژهای زبان، زبان‌شناس به دنبال روابط تکراری موجود بین صورت و معنی است. برای مثال، در نخستین نگاه به داده‌هایی از زبان اسپانیولی، ممکن است با واژه‌های زیر برخورد کنیم:

<i>muchacha</i>	'girl'	<i>muchacho</i>	'boy'
<i>nieta</i>	'granddaughter'	<i>nieto</i>	'grandson'
<i>tía</i>	'aunt'	<i>tío</i>	'uncle'
<i>abuela</i>	'grandmother'	<i>abuelo</i>	'grandfather'

توجه کنید که صورت *a* همیشه و فقط موقعی به عنوان پسوند ظاهر می‌شود که واژه دلالت بر «مؤنث» کند، حال آنکه معنی «مذکر» در ارتباط با پسوند *o* قرار می‌گیرد. زبان‌شناس از این همبستگی‌های موجود بین صورت و معنی نتیجه‌گیری می‌کند که در زبان اسپانیولی حد اقل در مورد واژه‌های فوق پسوندهای *a* نماینده «مؤنث» و *o* نماینده «مذکر» وجود دارند. همچنین، به نظر می‌رسد که در میان داده‌های فوق چند ریشه وجود دارد: *muchach* «کودک» - *niet* «نوه» - *ti* «همشیر» - *abuel* «پدر و مادر بزرگ». (از اطلاعات فوق نمی‌توان دریافت که اینها ریشه‌های مقید هستند یا نه؛ این عناصر در داده‌های

فوق به منزله صورت‌های آزاد ظاهر نشده‌اند، و بدون دسترسی به اطلاعات دیگر نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که آنها بطور آزاد پدیدار نمی‌شوند.) درواقع، این تکواژها در زبان اسپانیولی ریشه‌های مفید می‌باشند.)

اکنون، واژه‌های زیر را که متعلق به يك زبان فرضی هستند، مورد ملاحظه قرار دهید. سعی کنید همبستگی‌های موجود بین صورت و معنی را بیابید و تکواژهای بدکاررفته در آنها را فهرست کنید؛ برای هر تکواژ معنایی را در نظر بگیرید. بهتر است واژه‌ها را با توجه به همانند‌های صوری و معنایی در فهرست‌های جداگانه بگنجانید. هیچ داده‌ای نباید نادیده گرفته شود. تحلیل شما باید کل هرواژه را دربرگیرد. (و در آن باید هر حرفی به يك تکواژ نسبت داده شود.)

itap	«مرد»	aleku	«دختران»
mialek	«دختر من»	ilekla	«پسرانه»
ilek	«پسر»	atapu	«زن‌ها»
miitapu	«مردان من»	itapla	«مردانه»
alek	«دختر»	ileku	«پسران»
atapla	«زنانه»	atap	«زن»

محتمل‌ترین شیوه بیان «پسرهای من» چیست؟ محتمل‌ترین معنی صورت alekla چیست؟ در مورد برابری انگلیسی صورت‌های itapla و ilekla نظر دهید.

۵- چون تکواژ اساساً يك واحد معنایی است، در نتیجه املا و تلفظ آن در درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرند. در موارد ساده‌ای که تاکنون مورد بحث قرار گرفته‌اند، تکواژها با املا ثابتی نشان داده شده‌اند. از این رو، کلیه مثال‌های ارائه شده برای تکواژ ly همه به صورت ly نوشته شده‌اند: likely, kindly. اما، موقعی که به داده‌های بیشتر نظر می‌افکنیم، فوراً متوجه می‌شویم که چنین نیست: likelihood, kindliness. تکواژ ممکن است با املاهای مختلفی ظاهر شود، و تا جایی که اگر صورت‌ها همواره نماینده معنای واحدی باشند، آنها را تکواژ واحدی به حساب خواهیم آورد. به طریق مشابه، تلفظ تکواژ ممکن است تغییر پیدا کند (موضوعی که ما در فصل ۹ به تفصیل به آن خواهیم پرداخت). تکواژ نشانه «جمع» را در زبان انگلیسی مورد ملاحظه قرار دهید. چند تلفظ و املا متفاوت می‌توانید برای این تکواژ بیابید؟ (برای مثال، صورت‌های جمع واژه‌های child, wish, bag, book کدامند؟)

۶- عکس وضعیت مورد بحث در بند (۵) را نیز می‌توان در برخی از زبانها یافت. بدین ترتیب که گاه اتفاق می‌افتد چند تکواژ دارای صورت املایی یا تلفظی واحدی هستند. علی‌رغم شباهت صورتهای آنها، اگر يك صورت زبانی بیش از يك معنی داشته باشد، در آن صورت داده‌ها را باید به منزله بیش از يك تکواژ تجزیه و تحلیل کرده برای مثال، شکل ۲-۳ سه پسوند تصریفی زبان انگلیسی را فهرست می‌کند که همه آنها را می‌توان با حرف s نوشت: پسوندهای نشانه «جمع»، «ملکسی»، «سوم شخص مفرد» زمان حال ساده. این سه پسوند سه تکواژ جداگانه هستند، زیرا نمایانگر سه معنای متمایز می‌باشند. اما، همه موارد به این اندازه واضح نیستند. گاهی اوقات يك صورت املایی یا تلفظی یافت می‌شود که در ارتباط با دو معنی بسیار شبیه با یکدیگر قرار می‌گیرد. برای مثال، املای واژه *book* را ملاحظه کنید. این واژه را می‌توان به منزله اسمی به کار برد که معنی آن «تقریباً صفحات کاغذ به هم پیوسته چاپی است. اما، همین صورت زبانی (book) را می‌توان به مثابه يك فعل نیز به کار برد:

The police planned to book the suspected robber as soon as they finished questioning him.

در این جمله معنی واژه *book* عبارت است از «ثبت اتهاماتی علیه کسی در سوابق اداره پلیس». این معنی، به کاربرد دیگر واژه *book* «ثبت در دفتر مربوط می‌شود. پس، در این مورد چند تکواژ مطرح است؟ می‌توان گفت که يك تکواژ با گستره‌ای از معانی مربوط به آن وجود دارد. ممکن است در مقابل استدلال شود که در این باره چندین تکواژ جداگانه موجود است. هر گاه چنین پیچیدگی‌هایی در زبان پدید آید، به احتمال زیاد ارائه تحلیلی صحیح غیرممکن است.

در باره تعداد معانی واژه‌های زیر بحث کنید که معانی هر يك از این مجموعه‌ها تا چه اندازه با یکدیگر مرتبط هستند (یعنی، معانی به چه اندازه شبیه یکدیگرند).

(a) kiss

(b) bank

(c) can

(d) sleep

(e) pot

(f) fold

(g) cold

(h) show

فصل ۴

ساختمان واژه

شاعران اغلب نسبت به زایا بودن تکواژها حساسیت ویژه‌ای دارند، اما همه انسانها با تولید واژه‌های جدید خلاقیت خود را به کار می‌گیرند. سه سطر زیر از شعری سروده ای. ای. کامینگز^۱ این خاصیت زبان بشری را به بهترین وجه ممکن منعکس می‌کند.

helves surling out of eakspeasies per (reel) hapsingly
proregress heandshe – ingly people
trickle curselaughgrouping shrieks bubble

خلاقیت افراد غیر شاعر معمولاً هنری تلقی نمی‌شود، اما خلاقیت شالوده تولید واژه‌هایی به شمار می‌رود که شخص در گذشته نه آنها را تولید کرده و نه با آنها مواجه شده است.

وندهای تصریفی

پر بسامدترین نوع زایایی در ساختمان واژه‌های زبان انگلیسی کمترین توجه را به خود جلب کرده است. اصطلاح *morpheme* (تکواژ) برای بسیاری از خوانندگان پیش از اینکه در این کتاب با آن مواجه شوند، احتمالاً ناشناخته بوده است. اما هیچ سخنگوی انگلیسی‌زبان، در صورت اطلاع از اینکه این واژه حاکی از شیئی ملموس و قابل شمارش است، در تولید صورت جمع آن، یعنی *morphemes*، دچار اشکال نخواهد شد. اولین باری که شخص واژه‌ای را تولید می‌کند که قبلاً هرگز با آن مواجه نشده،

1. E. E. Cummings

درواقع واژه جدیدی را تولید می نماید. ممکن است آن واژه برای زبان جدید نباشد، اما واقعیت این است که برای آن شخص جدید است.

حتی هنگامی که واژه‌ای در زبان جدید باشد، همه سخنگویان بومی به هنگام روبرو شدن با آن، با استفاده از توانش زبانی خود، قادر به تولید واژه‌هایی نسبتاً مشابه آن می‌شوند، بدان گونه که در زیر مشاهده می‌شود:

(1) Scientists agree that further investigation should be carried out on the *gop*.

واژه‌ای که دلالت بر بیش از يك *gop* کند چیست؟ آیا می‌توانید صورت ملکی *gop* را که ممکن است در جای خالی جمله (2) ظاهر شود، تولید کنید.

(2) That characteristic behavioral patterns are as yet unknown.

بی تردید خواننده‌ای که بطور جدی به این سؤال پاسخ دهد، به ترتیب واژه‌های *gops* و *gop's* را تولید خواهد کرد.

در جمله‌های فوق، افزودن تکواذهای تصریفی *s* جمع و *'s* مالکیت در واقع حاکی از زایایی هستند. میزان زایایی وندهای تصریفی بستگی به ماهیت نظام مند بودنشان دارد. در زبان انگلیسی صورتهای جمع واژه‌های جدید به سهولت تولید می‌شوند، زیرا به استثنای چند صورت جمع مانند *fish*, *children*, *oxen*، همه صورتهای جمع این زبان بایک قاعده ایجاد می‌شوند. چنین گفته‌ای در مورد پسوندهای صرفی «مالکیت» (*half back's*) و (*man's* و *professor's*)، «سوم شخص مفرد زمان حال ساده» (*exemplifies*) و (*reconfirms* و *looks*)، و زمان گذشته» (*selected*, *indicated* و *climbed*) نیز صدق می‌کند. البته در مورد جمع و بویژه در مورد فعلهای زمان گذشته استثناهایی وجود دارد (*saw*, *was*, *threw*)، اما تعداد این قبیل موارد بسیار کمتر از تعداد صورتهای با قاعده است.

با توجه به زایایی و قاعده مند بودن فراگیروندهای تصریفی، نامعقول است ادعا شود که هر صورت جمع، هر صورت ملکی و یا هر صورت صرفی دیگر باید از سوی سخنگویان زبان *تک یاد گرفته* شود. ساده ترین توجیه ممکن در مورد زایایی و قاعده مندی وندها این است که وندهای تصریفی بر اساس قواعد عام موجود در اذهان سخنگویان زبان انگلیسی، با صورتهای آزاد ترکیب می‌شوند. کودکان در جریان فراگیری زبان

شکل ۴-۱

مرحله	نمونه‌هایی ازواژه تولید شده					
1	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hit	fell	toys	sheep	feet
2	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hitted	felled	toys	sheeps	foots
			or felled			or feets
3	look	hit	fall	toy	sheep	foot
	looked	hit	fell	toys	sheep	feet

بومی خود ممکن است نخست چند صورت جمع را با از بر کردن صورتهایی که می‌شنوند، یادگیرند، اما بزودی این شیوه غیر مؤثر یادگیری زبان را کنار می‌گذارند. بطوری که هنوز هم برای زبان‌شناسان و روان‌شناسان ناشناخته است، کودکان براساس تعداد نسبتاً اندکی ازعناصر زبانی قاعده عامی را بنا می‌کنند. پس از تبدیل این تعمیم بدقاعده، نیاز به از بر کردن از بین می‌رود، بجز در موارد استثنایی که بازمی‌بایستی از بر شوند. نحوه عملکرد کودکان در مورد صورتهای بی قاعده بدان گونه که در شکل ۴-۱ نشان داده شده است، این نظریه یادگیری زبان را تأیید می‌کند. کودکان الزاماً صورتهای گذشته و جمع را همزمان یاد نمی‌گیرند، بلکه در سنین مختلف موفق به یادگیری آنها می‌شوند. اما، اکثر کودکان ظاهراً مراحل زبان آموزی را با ترتیب یکسان پشت سر می‌گذارند. مرحله اول نقطه آغاز است که طی آن صورتهای زبانی از بر می‌شود. ممکن است يك مشاهده گر سطحی خیلی زود از روی خطا چنین برداشت کند که کودک در مرحله اول هم از تعمیمها هم از موارد استثنا آگاه است. اما، مرحله دوم نمایان می‌سازد که چنین نیست. کودک تا مرحله دوم، تعمیمها را فرا گرفته و به عبارتی در حال آزمودن است. پس از اینکه کودک تعمیم را فرا می‌گیرد، می‌کوشد تا آن را در همه موارد به کار بندد، حتی در مورد صورتهایی که برای بزرگسالان استثنا به شمار می‌روند (علت ظاهر شدن هر دو صورت *felled* و *felled*، یا *feets* و *foots* در مرحله دوم فراگیری زبان ممکن است ناشی از استثنایی بودن تغییر واژه ریشه و نیز عدم حضور پسوند باشد). سرانجام، هرچه کودک بیشتر با کاربرد زبان

از سوی دیگران مواجه شود، احتمالاً بطور ناخودآگاه) متوجه می شود که تعمیمهای خود را نمی تواند در همه موارد به کار بندد، وی درمی یابد که استثناهایی نیز وجود دارد. پس از یادگیری استنهاها، کودک به مرحله سوم می رسد، مرحله ای که پیش از آن محدودیتهای مربوط به تعمیمها تثبیت گشته و بدان طریق صورتهای استثنایی تشخیص داده شده است.

با وجود اینکه مشاهده مستقیم عملکرد مغز کودک ناممکن است و معلوم نیست کودک برای مثال، چگونه ساختن صورتهای جمع زبان انگلیسی را یاد می گیرد، اکثر زبان شناسان و روان شناسانی که پیرامون فراگیری زبان کودک به پژوهش می پردازند، به این فرضیه اعتقاد دارند.

بوضوح معلوم نیست که چگونه انسان بر اساس داده های بسیار محدود می تواند تعمیمهایی را استنتاج کند؛ و از این گذشته هر کودک معمولی در سن بسیار پایین قادر است پسوندهای تصریفی زبان انگلیسی را یاد بگیرد. در مورد برخی از کودکان این فرایند ظاهراً در حدود دوسالگی آغاز و تا پنج سالگی تقریباً کامل می شود، بجز در چند مورد استثنایی که ممکن است تا آن موقع تشخیص داده نشوند.

بزرگسالانی که زبان خارجی یاد می گیرند. نیز همانند کودکان که به یادگیری زبان بومی مشغولند، باید در مورد وندهای تصریفی تعمیمهایی را استنتاج کنند تا به کمک آنها بتوانند واژههایی را تولید کنند که هرگز قبلاً نشنیده اند. دانشجویانی که اسپانیولی یاد می گیرند، نیز همانند کودکان که به یادگیری زبان بومی مشغولند، باید در مورد وندهای تصریفی تعمیمهایی را استنتاج کنند، تا به کمک آنها بتوانند واژههایی را تولید کنند که هرگز قبلاً نشنیده اند. دانشجویانی که اسپانیولی یاد می گیرند ممکن است شروع به از بر- کردن صورتهای ارائه شده در شکل ۲-۴ کنند، اما از بر کردن کاردشواری است. آنان بطور خودآگاه یا ناخودآگاه هر چند زودتر در باره صرف افعال اسپانیولی در صیغه اول شخص مفرد

شکل ۲-۴

<i>contar</i>	«خواندن»	<i>canto</i>	«می خوانم»
<i>pintar</i>	«رنگ کردن»	<i>pinto</i>	«رنگ می کنم»
<i>beber</i>	«نوشیدن»	<i>bebo</i>	«می نوشم»
<i>comer</i>	«خوردن»	<i>como</i>	«می خورم»
<i>vivir</i>	«زندگی کردن»	<i>vivo</i>	«زندگی می کنم»
<i>admitir</i>	«پذیرفتن»	<i>admito</i>	«می پذیرم»

زمان حال ساده، تعمیمی استنتاج خواهند کرد. این تعمیم (قاعده) در واقع چنین خواهد بود: ۳ پایانی وواکه پیش از آن را از مصدر حذف کنید و پسوند تصریفی *o* را به ریشه بیفزائید. البته، هرچه آنان با افعال بیشتر و استثناها روبرو شوند، این تعمیم را تغییر خواهند داد. اما، موقعی که به یک قاعده دست یافتند، دیگر نیازی به ازبرکردن اکثر صورتها نخواهند داشت.

از این رو، وندهای تصریفی در یادگیری زبان خارجی توسط بزرگسالان و در زبان آموزی کودک، و همچنین در ایجاد واژه‌های جدید توسط همه اعضای جامعه زبانی، نقش مهمی ایفا می‌کنند.

وندهای اشتقاقی

فرایند افزودن وند اشتقاقی به ریشه، یکی دیگر از شیوه‌های مهمی است که سخنگویان برای ساختن واژه‌های زبان خود به کار می‌برند. برخی از وندهای اشتقاقی مطابق قواعدی نسبتاً عام یا صورتهای زبانی آزاد ترکیب می‌شوند. در صورتی که به سخنگویان زبان انگلیسی صفتی داده شود، چه قبلاً آن را دیده و چه ندیده باشند، معمولاً می‌توانند با افزودن پسوند اشتقاقی */y/*، بدان گونه که در شکل ۳-۴ نشان داده شده، از آن قید بسازند. در این شکل، دو صفت آخر «واژه‌های بی‌مفهومی» هستند که برای نشان دادن زایایی پسوند */y/* ارائه شده‌اند.

برخی از وندهای اشتقاقی، برخلاف */y/*، کاملاً زایا نیستند. با افزودن پسوند اشتقاقی به افعال می‌توان آنها را به اسم تبدیل کرد. اشتقاق اسم از فعل که به فرایند اسم‌سازی^۲ معروف می‌باشد، در دستور زبان زبان انگلیسی فرایندی است معمول. اما، پسوند غیر عامی که با فعل بخصوصی به کار برود کاملاً قابل پیش بینی نیست و نمی‌توان در مورد آن قاعده عام گسترده‌ای که در مورد وندهای زایا امکان پذیر است، مطرح کرد. برای مشاهده مثالهای این مورد به پسوندهای اشتقاقی ارائه شده در شکل ۴-۴ توجه کنید. بررسی دقیق این قبیل پسوندهای اسم ساز در زبان انگلیسی (یعنی، پسوندهایی که افزایش آنها منجر به ایجاد اسم می‌شود) تعمیمهای احتمالی خاصی را آشکار می‌سازد، هرچند که حوزه عملکرد آنها به مراتب محدودتر از آن پسوندهایی مانند *ly* است. برای مثال، پسوند *ion* معمولاً بر افعالی افزوده می‌شود که مختوم به صوت *t* هستند، مانند: *construct*، *duplicate* / *duplication*، *edit* / *editoh*.

شکل ۳-۴

صفت	قید
firm	firmly
kind	kindly
considerate	considerately
annoying	annoyingly
goppish	goppishly
clang	clangely

شکل ۴-۴

اسم	فعل
construction	construct
spoilage	spoil
fulfillment	fulfill
refusal	refuse
governance	govern

در هر صورت، کودکان یا بزرگسالانی که به یادگیری این قبیل اسمهای اشتقاقی می‌پردازند، استنتاج قاعده‌ای عام درمورد فرایند اسم ساز در زبان انگلیسی را دشوار می‌یابند. در یادگیری زبان، مواردی را که نمی‌توان درباره‌شان قاعده‌ی عامی ارائه نمود، باید از بر کرد.

برخی از وندهای اشتقاقی، هرچند ممکن است مانند *ly* کاملاً "زایا نباشند، اما از پسوندهای اسم ساز زایاتر به نظر می‌رسند. پسوند اشتقاقی *re* (انجام مجدد) را می‌توان به تعداد زیادی از افعال زبان انگلیسی افزود که فقط تعدادی اندک از آنها در شکل ۵-۴ ارائه شده است. اما، با افزودن *re* بر برخی از افعال دیگر صورتهایی پدید می‌آید که حداقل در لهجه‌ای که نویسنده بدان تکلم می‌کند، نامأنوس یا حتی «غیر انگلیسی» به نظر می‌رسند، برای مثال: *reunderstand*, *rerefuse*, *respeak*, *redestroy*, *respoil*. کاملاً روشن نیست که چرا واژه‌های اشتقاقی فهرست شده در شکل ۵-۴ صورتهایی عام و قابل قبول هستند، اما آنهایی که در بالا ذکر گردید، نامأنوس جلوه می‌کنند. فرق بین *say*

و *peak* چیست که افزودن *re* بر مورد اول را مجاز می‌سازد، اما نه بر مورد دوم را؟
جفتهای دیگری که ایجاد سؤال می‌کنند، عبارتند از: *destroy*، *construct*،
consider و *understand*. گهگاه چنین توجیه می‌شود، افعالی که می‌توانند پیشوند
re بگیرند دلالت بر کنش قابل تکرار می‌کنند، حال، افعالی که نمی‌توانند این پیشوند را
داشته باشند، نشان از کنشهایی دارند که به‌طریقی خودکاملند. به‌نظر می‌رسد که این توجیه
در مورد افعالی مانند *read* و *tie* صدق می‌کند، اما روشن نیست که چگونه امکان بازسازی
(*reconstruct*) يك ساختمان پیش از تخریب مجدد (*redestroy*) آن است. در هر دو
حالت پیش از وقوع مجدد واقعه، عملی باید انجام پذیرد، اما واژه نخست معمول است،
حال آنکه دومی نامأنوس. به‌هر حال، سخنگویان زبان انگلیسی بی‌تردید تکواژ *re* را
بطور زایا به‌کار می‌برند. دانش آنان در باره این پیشوند و نیز افعالی که این پیشوند
می‌تواند بر آنها افزوده شود، چگونه است؛ وظیفهٔ زبان‌شناس مشخص کردن این نوع
دانش است، و زبان‌شناسان در پی یافتن قاعده‌ای عام در مورد کاربرد پسوند *re* هستند.

شکل ۵-۴

retie	resay
reread	reopen
reconsider	reanalyze
reconstruct	repaint

شکل ۶-۴

propose	repose	depose
progress	regres	deceive
protect	receive	detect

برخی ازوندهای اشتقاقی اصلاً زایا نیستند، و دراینکه می‌توان آنها را وند به‌شمار
آورد، تردید وجود دارد. شاید بتوان آنها را بخشی از ریشه انگاشت. برای مثال،
واژه‌های موجود در هر يك از ردیفهای شکل ۶-۴ دارای صورتهایی هستند که ظاهرأ
ریشه‌های مفید می‌باشند که از نظر شکل همانند هستند و دارای شباهت معنایی هستند، هر چند

شباهت معنایی در همه آنها به يك درجه مشهود نیست. از این رو، *gress* را می توان به منزله يك ریشه مقید به معنای «حرکت» از *progress* و *regress* انتزاع کرد، اما بدون کمک گرفتن از اطلاعات مربوط به سابقه تاریخی، توضیح معنی *tect* در *protect* و *detect* برای اکثر سخنگویان زبان انگلیسی دشوار خواهد بود. به طریق مشابه، واژه های موجود در هر يك از ستونها در داشتن یکی از صورتهای *re*، *pro* یا *de* مشترك هستند. اما، انتساب معنی واحد به هر يك از این پیشوندها، بطوری که در مورد همه واژه های ستون صدق کند، دشوار است. برای مثال، می توان گفت که *pro* در *progress* («حرکت به سوی جلو») به معنای «به سوی جلو» یا «پیش» است، اما معلوم نیست که *pro* در *protect* یا *propose* همان معنا را القا می کند یا نه. (پیرامون این واژه ها باردیگر در فصل ۵ بحث خواهد شد).

تکواژه ها عموماً واحدهای معنادار هستند. در مورد افعال فوق، معلوم نیست که آیا هر يك از این افعال از تکواژ واحدی تشکیل یافته است، یا اینکه می توان آنها را به يك پیشوند اشتقاقی و يك ریشه مقید تجزیه کرد. در صورتی که راه حل دوم پذیرفته شود، می بایست هر تکواژ معنایی نسبت داده شود، و نیز ریشه ها و پیشوندها باید همچون عناصر نیمه زایا انگاشته شوند. کامینگز و پیشوند را بر ریشه *gress* افزوده و واژه *progress* را می سازد که يك مورد نابهنجار به شمار می آید؛ علت مؤثر واقع شدن آن هم دقیقاً همین است، نه تنها شاعر تکواژهای نسبتاً غیر زایا را بطور زایا به کار می برد، بلکه دو تکواژ *re* و *pro* را که در يك واژه انگلیسی همنشین نمی شوند، در مجاورت یکدیگر قرار می دهد. از این روست که واژه جدید در القای «گیج شدن» مؤثر واقع می شود.

تکواژه ها و قواعد دستور زبان

دستور، به منزله توصیف دانش زبانی سخنگو، باید دارای فهرستی از تکواژه های مورد استفاده در فرایندهای واژه سازی باشد. این فهرست همانند يك لغت نامه است، و در مورد نحوه تلفظ و معنی هر کدام از تکواژه ها، و نیز در باره مشخصه های دستوری آنها (برای مثال، پیشوند است، پسوند یا ریشه؛ ریشه به کدام مقوله دستوری تعلق دارد) اطلاعات جامعی فراهم می کند. برای اینکه این فهرست تکواژه ها از لغت نامه های معمولی، که به عوض تکواژه ها واژه ها را فهرست می کنند، متمایز شود، آن را واژگان^۲ می نامند. هر تکواژ فهرست شده در واژگان به همراه اطلاعات مربوطه، مدخل واژگانی^۳ نامیده می شود.

سخنگویان سهولت می‌توانند برای تولید واژه‌ها تکواژها را بایکدیگر پیوند دهند، و اصول مربوط به این قبیل پیوندها باید در هر دستوری که مدعی ارائه توصیفی واقعی از توانش زبانی سخنگویان باشد، توصیف شود. از این رو، علاوه بر واژگان، دستور زبان دارای مجموعه قواعدی است که شیوه پیوستن تکواژها بایکدیگر برای ایجاد واژه‌ها را توصیف می‌کند.

یادگیری زبان بشری امری است بسیار پیچیده، اما بلا تردید باید پذیرفت. که انسانها بخوبی از عهده این کار برمی‌آیند و آنچه را که می‌آموزند به‌ساده‌ترین طریق ممکن ذخیره می‌کنند. زبان‌شناسان می‌کوشند فرایند واژه‌سازی را به‌سخت‌ترین طریق ممکن توصیف کنند، زیرا فرضیه آنان بر این است که انسانها چنان می‌کنند. این فرضیه با اصول پژوهشهای علمی سازگاری کامل دارد: ساده‌ترین راه‌حل یا توصیف آن است که

شکل ۷-۴

create	mass
creates	masses
created	massed
creative	massive
creatively	massively

ارجح باشد. سادگی از طریق حداکثر کاربرد تعمیمها حاصل می‌شود. از این رو، دستوری که يك زبان‌شناس بنویسد دارای بیشترین قواعد ممکن و کم‌ترین مداخلات و واژگانی جداگانه خواهد بود. دلیلی وجود ندارد تصور کنیم که سخنگویان زبان انگلیسی در ذهن خود برای هر يك واژه‌های فهرست شده در شکل ۷-۴ مدخل واژگانی جداگانه‌ای حفظ می‌کنند. در مقابل، کار زبان‌شناس مبتنی بر این فرض است که واژگان سخنگو، و همچنین واژگان دستور زبان، تکواژهای *create, mass, s, d, ive, ly* را در خود دارد. همچنین، دستور زبان حاوی قواعد عامی است که شیوه پیوستن این شش تکواژ را بایکدیگر برای تولید ده واژه فوق توصیف می‌کند. با افزودن يك عنصر دیگر بر واژگان، مثلاً *destroy* می‌توان با توسل به قاعده، پنج واژه دیگر را نیز استخراج کرد. اگر *respect* و *destroy* هر دو به واژگان افزوده شوند، یعنی تعداد قواعد ثابت بماند و در عوض تعداد تکواژها از شش به هشت افزایش یابد، در آن صورت به‌عوض ده، بیست واژه تولید

خواهد شد. این، برای سخنگویان بدین معناست که اگر ریشه جدیدی یاد بگیرند، آنچه نیاز دارند افزودن آن پرواژگان خود است تا بتوانند مجموعه‌ای از واژه‌های جدید مشتق شده از آن ریشه را بطور خودکار به واسطه قاعده عامی که می‌دانند، تولید نمایند. به طریق مشابه، هر قاعده عامی را که زبان‌شناس کشف کرده و در دستور زبان بگنجانند، از تعداد مدخلهای واژگانی می‌کاهد، و از سوی دیگر، همزمان با آن، بر تعداد واژه‌های قابل تولید می‌افزاید. از این رو، دستور زبان دانش زبانی سخنگو را توصیف و کاربرد زبان را به صورت زیای توجیه می‌کند.

ترکیب سازی و عبارات اصطلاحی^۵

فرایند معمول دیگری که در بسیاری از زبانها بدان وسیله واژه ساخته می‌شود، ترکیب سازی^۶ نام دارد: یعنی ترکیب دو ریشه (در انگلیسی معمولاً ترکیب صورتهای آزاد). واژه‌های حاصل از این طریق آنهایی هستند که قبلاً تعریف مفهوم «واژه» را با مشکل مواجه کردند، از قبیل: *classroom*, *textbook*، و *match-box* یا *matchbox* - ترکیبها الزاماً به صورت یک واژه نوشته نمی‌شوند). هر یک از مثالهای فوق از دو اسم تشکیل شده‌اند، اما کلمات مرکب زبان انگلیسی را می‌توان از یک صفت و یک اسم (*greenhouse*, *Englishman*)، از دو حرف اضافه (*upon*, *into*)، از یک فعل و یک حرف اضافه (*takeover*, *puton*)، و از یک اسم و یک فعل (*earthquake*, *sunbathe*)، نیز ساخت. بی‌تردید خواننده می‌تواند امکانات دیگری را نیز برشمارد.

هرچند زبان انگلیسی واژه‌های مرکب بسیاری دارد، اما زبان‌شناسان برای یافتن قواعد عام حاکم بر فرایند ترکیب‌سازی تمایلی نشان نداده‌اند. به نظر می‌رسد که ترکیب‌سازی از بسیاری جهات بی‌قاعده باشد. نخست به موردی از ترکیب توجه کنید که عناصر آن به صورتی نسبتاً بی‌قاعده با یکدیگر ترکیب می‌شوند: ما می‌گوییم *Englishman*، *Irishman*، اما *Germanman* یا *Spanishman* را به کار نمی‌بریم؛ ما واژه *into* را داریم، اما نه *inthrough*؛ به شخصی ممکن است به خاطر «*puton*» های خود معروف شود، اما نه به خاطر «*jumpinto*» های خود؛ ما می‌توانیم *sunbathe* بگیریم، اما نمی‌توانیم به بیرون برویم و *raihstand* کنیم.

همچنین، شیوه مشخصی وجود ندارد که بدان وسیله تعلق ترکیب به مقوله‌ای خاص

مشخص شود: *earthquake* يك اسم است که از يك اسم و يك فعل ساخته شده است؛ *sunbathe* هم، که از يك اسم (*sun*) و يك فعل (*bathe*) ساخته شده، فعل می‌باشد؛ و *takeover* با اینکه از يك فعل و يك حرف اضافه ساخته شده است، می‌تواند به عنوان يك اسم به کار رود، اکثر ترکیباتی که از يك صفت و به دنبال آن يك اسم ایجاد می‌شوند، به عنوان اسم به کار می‌روند، اما معانی این قبیل ترکیبها اغلب غیر قابل پیش بینی است: *Englishman* کسی است که انگلیسی است؛ *strongbox* جعبه‌ای است که محکم است؛ اما *black board* الزاماً سیاه نیست؛ یا *not dog* به معنای سگ داغ نمی‌باشد. بررسیهای زبان‌شناختی مفصل موجب پیدایش تعدادی تعریف هده که فرایندهای ترکیب سازی مختلف در زبان انگلیسی را توصیف می‌کنند، اما، تشریح نتایج این قبیل پژوهشها خارج از گستره این کتاب مقدماتی است.

ترکیباتی مانند *blackboard*، *greenhouse*، و *hot dog* را حتی می‌توان اصطلاح^۷ نامید. اصطلاح زنجیره‌ای از واژه‌هاست که معنای کل آن را نمی‌توان از معنای تک تک تکواژهای سازنده‌اش به دست آورد. برخی از اصطلاحها معروفند و بلافاصله می‌توان آنها را به عنوان اصطلاح تشخیص داد، مانند اصطلاحهایی که در جمله‌های زیر با حروف مورب مشخص شده‌اند. ترکیباتی مانند *green house* اغلب اصطلاح به حساب نمی‌آیند، اما کاملاً واضح است که، در هر دو مورد، اطلاع از معانی تکواژهای يك عبارت به درك معنی کل آن چندان کمکی نمی‌کند.

- (3) Hal sent Mary flowers every day, but he still couldn't *get to first base* with her.
- (4) After their fight, Sam and Joe decided *to bury the hatchet*.
- (5) John doesn't know much but he has managed *to pull the wool over their eyes*.

در جمله (3)، ما می‌دانیم که سعی هال واقعاً این نبوده که با ماری تا نخستین جایگاه میدان بیس‌بال قدم زند، یا می‌دانیم که سم و جو برای مدفون کردن شیئی شبیه تبر سوراخی حفر نکردند. به طریق مشابه، کسی چشم ندارد که آن را جلو چشم خود بکشد. در مقابل همه اصطلاحها، در زبان عموماً زنجیره‌های نسبتاً مشابهی می‌توان یافت

که مفاهیم غیراصطلاحی و تحت‌اللفظی داشته باشند. اصطلاحهای (3)، (4) و (5) را با همتهای آنها، یعنی (6)، (7)، و (8) که مفاهیم تحت‌اللفظی دارند، مقایسه کنید.

(6) Hal's batting average was so bad that we were sure he could *get to first base* only on a walk.

(7) After chopping firewood for four hours, Sam and Joe decided *to bury the hatchet* under the oak tree.

(8) We were shearing the sheep last spring and John playfully put some wool on her head; then he *pulled the wool over her eyes*.

ضرب‌المثلها^۸ شبیه اصطلاحها هستند. هرچند ضرب‌المثل را می‌توان به صورت تحت‌اللفظی تعبیر کرد، اما اغلب معنی آن بیش از مجموع معانی تکه‌واژه‌های سازنده‌اش است. ما می‌توانیم بگوییم *a stitch in time saves nine* حتی اگر در حال دوختن نباشیم؛ می‌توانیم بگوییم *every cloud has a silver lining* [پایان شب سیه سفید است]، هرچند ممکن است ابری در آسمان نباشد. یا پس از شکستن شیشه پنجره بگوییم *There is no crying over spilled milk* [افسوس آب از جوی رفته را نباید خورد].

اکنون، در جمله‌های زیر به قسمتهایی که با حروف مورب مشخص شده توجه کنید:

(9) The riot was reported in the newspapers with *screaming headlines*.

(10) Your daughter is a *playful little lamb*, Mrs. Johnson.

هر یک از عبارات فوق شبیه اصطلاح است، زیرا معانی آنها را نمی‌توان از ترکیب اعضای تشکیل‌دهنده‌شان به‌دست آورد. این عبارات استفاده^۹ هستند. استعاره عبارتی است که به یک شیء خصوصیتی را نسبت می‌دهد که معمولاً بین آن شیء و آن خصوصیات الفنی وجود ندارد. در جمله‌های (9) و (10)، سرمقاله‌ها (*headlines*) جیغ و داد

(scream) راه نمی‌اندازند، ودختر جانسون نیز بجهٔ يك انسان است، نه‌بره.

اصطلاح، ضرب‌المثل، واستعاره همه عناوینی هستند که دلالت بر عباراتی می‌کنند که دارای معنایی غیرمنتظره هستند و نباید تعجب کرد که گهگاه میان این اصطلاحها تداخل پدید می‌آید. برای مثال، هنگامی که صحبت از *lame duck congressman* می‌کنیم، آیا استعاره به‌کار می‌بریم یا اصطلاح؟ به‌نظر می‌رسد که این عبارت استعاره باشد، زیرا اعضای کنگره انسانند نه مرغابی، اما از سوی دیگر، ویژگیهای مرغابی شل به‌نماینده کنگره نسبت داده می‌شود. بازهم این عبارت را می‌توان اصطلاح نیز نامید، زیرا معنی آن را نمی‌توان فقط از مجموع معانی تکیواژه‌های تشکیل دهنده‌اش استنتاج کرد.

ترکیباتی مانند *greenhouse*، اصطلاحاتی از قبیل *get to first base* و ضرب‌المثلهایی مثل *every cloud has a silver lining* عناصری هستند که یادگیرندهٔ زبان باید آنها را به‌عنوان عناصر یکپارچه ازبر کند. هیچ قاعدهٔ عامی وجود ندارد که بتوان بدان وسیله در زبان انگلیسی این قبیل عبارت‌ها را بدون اینکه قبلاً شنیده شوند، درک کرد، همچنین، سخنگویان زبان انگلیسی این قبیل صورتهای زبانی را به‌هنگام کاربرد عادی زبان تولید نمی‌کنند.

اما، استعاره بکرات تولید می‌شود، و هر نویسنده، روزنامه‌نگار یا گویندهٔ اخبار می‌کوشد استعاره‌های جدید و جالبتری بسازد. دلیل وجود چنین تفاوتی بین استعاره از يك سو، و اصطلاح، ضرب‌المثل، و برخی از ترکیبات ازسوی دیگر چه می‌تواند باشد؟ زبان اصولاً وسیلهٔ بیان معناست. منظور از به‌کاربردن استعاره بیان معنای تحت‌اللفظی آن نیست. درواقع، معنی تحت‌اللفظی استعاره معمولاً بی‌مفهوم است. اما، اصطلاحها، ضرب - المثلها، و ترکیبات می‌توانند هم‌معنای تحت‌اللفظی و هم غیر تحت‌اللفظی داشته باشند. اگر شخصی اصطلاح جدیدی ایجاد کند، احتمالاً شنوندگان آن اصطلاح را براساس معانی معمولی تکیواژه‌های تشکیل دهنده درک خواهند کرد. به‌هر حال، هر زمان شنونده متوجه شود که منظور گوینده يك چیز دیگر است، در آن صورت ارتباط زبانی قطع می‌شود. معمولاً از پیش آمدن چنین وضعیتی ممانعت به عمل می‌آید، بنابراین، اصطلاحات جدید بندرت خلق می‌شوند.

کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود، و نیز بزرگسالان به‌وقت یادگیری زبان خارجی می‌باید اصطلاحها، و ضرب‌المثلها، و برخی از ترکیبهای زبان مورد نظر را ازبر کنند. این قبیل عبارات مخصوص هستند؛ یعنی، معانی آنها را نمی‌توان باتوسل به تعمیم و قاعده پیش‌بینی کرد. کلیهٔ اطلاعات ویژه دربارهٔ تکیواژه‌ها، واژه‌ها، و عبارت‌ها در واژگان دستور زبان گنجانده می‌شود.

هر عبارتی که باید ازبر شود، بدون توجه به اینکه ازچند تکواژ تشکیل می‌یابد، يك مدخل واژگانی به‌شمار می‌آید. برای مثال، واژگان دستور زبان انگلیسی دارای تکواژهای *the, in, throw* و *sponge* است. همچنین، این دستور تعدادی قسود را دربر می‌گیرد که به‌هنگام تولید جمله‌های متنوع، چگونگی ترکیب این و سایر تکواژها بایکدیگر را توصیف می‌کنند، که یکی از آن جمله‌ها ممکن است به‌صورت زیر باشد:

(11) Noticing a pail of water nearby, he decided to *throw in the sponge* rather than walk to the faucet to wet it.

معنی این عبارت را می‌توان از معانی تکواژهای موجود در واژگان پیش‌بینی کرد. اما، عبارت *throw in the sponge* نیز به‌مفهوم «تسلیم شدن و دست‌کشیدن از کاری» درواژگان به‌منزلهٔ *يك* مدخل وجود دارد.

(12) After studying for the exam until 4 A. M. , he decided to *throw in the sponge* and go to bed.

در دستور زبان قاعدهٔ عامی وجود ندارد که این معنی بخصوص را به‌این ترکیب خاص تکواژها نسبت دهد. این عبارت *يك* اصطلاح است، و در واژگان باید جدا از مدخلهای مربوط به تکواژهای *the, in, throw* و *sponge*، به‌عنوان مدخلی مستقل درج شود. چون اصطلاحها، ضرب‌المثلها، و برخی ترکیبهای غیر زایا باید در دستور زبان به‌منزلهٔ واحدهای منفرد، یعنی همانند تکواژهای منفرد درج شوند، در نتیجه، این عناصر به‌هنگام ترجمه دشواریهایی ایجاد می‌کنند. بامثالی که در آغاز این بخش ارائه شد، این مشکل معرفی گردید، اما دربارهٔ آن توضیحی داده نشد.

(13) The spisit is willing , but the fish is weak.

ترجمهٔ کلمه به‌کلمهٔ ضرب‌المثل مذکور جمله‌ای را پدید آورد که معنی آن بامعنی ضرب‌المثل اولیه کاملاً فرق دارد، زیرا، ضرب‌المثلها، اصطلاحها، و برخی از ترکیبات از نظر معنایی واحدهای منفرد به‌شمار می‌آیند. برای اینکه این حقیقت روشن شود، مثالهایی از عبارات اصطلاحی زبان انگلیسی و نیز شیوهٔ بیان معانی آنها در سایر زبانها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

شکل ۸-۴ دو ترکیب از زبان انگلیسی را همراه با واژه‌هایی از زبانهای اسپانیولی و آلمانی برای بیان معنی آنها، به نمایش می‌گذارد؛ ترجمه تحت‌اللفظی تکواژهایی که در زبان خارجی به کار رفته‌اند، در داخل گیومه به زبان انگلیسی [فارسی] داده شده‌است. در صورتی که تکواژه‌های ترکیب «blackboard» به صورت کلمه به کلمه به آلمانی ترجمه شود، صورت زبانی *Schwarztafel* و اگر «greenhouse» به اسپانیولی ترجمه شود، صورت زبانی *ver de casa* حاصل خواهد شد، که درک آنها برای سخنگویان هر دو زبان ممکن نیست. فرهنگهای دو زبانه سنتی متوجه این مشکل شده‌اند، بنا بر این، کلیه این قبیل ترکیبها را به منزله مدخلهایی جدا از واژه‌های منفرد *green, board, black, house* فهرست کرده‌اند. واژگانی که مورد نظر زبان‌شناس است، در این خصوص بسیار شبیه به فرهنگهای معمولی است.

شکل ۸-۴

آلمانی	اسپانیولی	انگلیسی
<i>Tafel</i>	<i>pizarra</i>	blackboard
«تخته»	«سنگ لوح»	
<i>Treibhaus</i>	<i>vernadero</i>	greenhouse
«خانه اجبار» (مکانی که در آن گیاهان وادار به - پرورش می‌شوند)	«مکان زمستانی» (مکانی که در آن زمستان گیاه پرورش داده می‌شود.)	

فرهنگهای دوزبانه سنتی شاید به دلیل بلند بودن اصطلاحها تقریباً تا حد جمله‌ها، آنها را بندرت درج می‌کنند، اما، در مورد بسیاری از زبانهای معروف جهان فرهنگهای اصطلاحات دوزبانه وجود دارد. بدون این قبیل فرهنگها ترجمه اصطلاحها برای دانشجویان مبتدی زبان، که هنوز فرصت کافی برای از بر کردن آنها پیدا نکرده‌اند، غیرممکن است. در زبان انگلیسی ممکن است اصطلاح *to be crazy about somebody* را به کار ببریم. زبان آلمانی نیز برای بیان این مفهوم يك اصطلاح دارد، اما واژه‌هایی که این اصطلاح آلمانی را تشکیل می‌دهند از واژه‌های زبان انگلیسی کاملاً متفاوتند.

(14)	<i>einen Narren</i>	<i>an jemandem</i>	<i>fressen</i>
	a fool	on somebody	to devour

درست همان گونه که ترجمه کلمه به کلمه اصطلاح زبان انگلیسی به آلمانی برای سخنگویان آلمانی نامفهوم می‌شود، ترجمه کلمه به کلمه اصطلاح آلمانی به انگلیسی نیز برای انگلیسی زبانان مفهومی نخواهد بود.

گاهی اوقات ممکن است دوزبان برای بیان يك مفهوم اصطلاحهای يکسان داشته باشد، اما نباید برچنين موردی اتکا کرد. اصطلاح *to bury the hatchet* در زبان آلمانی به صودت زیر است.

- (15) *das* *kriegsbeil* *begraben*
 «the waraxe to bury»
 (te bury the waraxe)

اما در زبان اسپانیولی فقط گفته می‌شود:

- (16) *de jar* *de* *pelear*
 «to stop of to fight»
 (to stop fighting)

همه اصطلاحهای انگلیسی را نمی‌توان به‌صورت اصطلاح به آلمانی ترجمه کرد. اصطلاح *to bite off more than one can chew* به‌صورت زیر بیان می‌شود:

- (17) *sich* *Übernehmen*
 «oneself to overexert»
 (to overexert oneself)

ازسوی دیگر، بسیاری از اصطلاحات زبانهای دیگر در زبان انگلیسی همتاهای اصطلاحی ندارند؛ مفاهیم این قبیل اصطلاحات باید به طریق دیگری بیان شود. برای مثال، در اسپانیولی مورد استفاده در بسیاری از مناطق آمریکای جنوبی، می توان گفت:

- (18) *Juan se colgó*
 «John himself hung»
 (John hung himself)

عبارتی که زیر آن خط کشیده شده اصطلاحی است که در مورد دانشجویان به معنای

(رد شدن از امتحان) به کار برده میشود. برای بیان این مفهوم در زبان انگلیسی، جمله *John failed*، یا بدینان غیر رسمی تر جمله *John flunked* به کار می‌رود. به هنگام مقایسه یک زبان با زبانی دیگر، در نحوه بیان مفاهیم بین آن زبانها تفاوتی ظاهر می‌شود. تاکنون نشان داده شد که آنچه در زبانی اصطلاح به شمار می‌رود، ممکن است در زبانی دیگر همیشه اصطلاح نباشد. همان گونه که در شکل ۹-۴ نشان داده شده است، ممکن است مفهومی که در یک زبان بایک تکواژی بیان می‌شود، در زبان دیگر با چند تکواژ بیان گردد.

شکل ۹-۴

انگلیسی	آلمانی
crib	<i>Kinderbett-Kinderbett</i> «کودکان» <i>bett</i> «تخت‌خواب»
truck	<i>Lastkraftwagen-Lastkraftwagen</i> «بار»، «نیرومند» <i>kraft</i> ، «ارابه» <i>wagen</i> .
curtain	<i>Vorhang-Vorhang</i> «در جلو، در مقابل» <i>hang</i> «آویزان کردن».

علی‌رغم وجود این قبیل تفاوتها در میان زبانها، دانستن این نکته مهم است که ترجمه، حتی ترجمه اصطلاحات، همیشه امکان پذیر است. هر چند ممکن است بین دو زبان تساوی کلمه به کلمه یا تکواژ به تکواژ وجود نداشته باشد، مفاهیم قابل بیان در یکی را می‌توان به طریقی در زبان دیگر نیز بیان کرد.

خلاصه

صرف، اشتقاق و ترکیب سازی فرایندهای واژه سازی بنیادینی هستند که از سوی همه سخنگویان زبان انگلیسی به کار برده می‌شوند. این فرایندها اساساً با قاعده و نظام‌مندند و زبان‌شناس آنها را بر حسب قواعد عامی ارائه می‌دهد که نشان می‌دهند چگونه تکواژها در واژگان برای تولید واژه‌ها با یکدیگر ترکیب می‌شوند. قواعد عامی که واژه‌های ایجاد شده توسط وندهای تصریفی را تشریح می‌کنند، کاملاً صریح می‌باشند، زیرا وندهای تصریفی بسیار زیاده هستند. وندهای اشتقاقی زبان انگلیسی نیز در بسیاری از موارد کاملاً زیاده می‌باشند، اما بسیاری از آنها با توجه به ریشه همراه، تابع برخی محدودیتها هستند. دستور

زبان باید جنبه‌های زایا و نیز محدود وندهای اشتقاقی را در بر گیرد. هرچند بسیاری از واژه‌های زبان انگلیسی حاصل ترکیب است، اما این فرایندگاهی مبهم جلوه می‌کند، زیرا، تعدادی از واژه‌های ترکیبی، به‌خاطر اینکه معنی آنها را نمی‌توان بطور صریح از ترکیب معانی تکواژهای سازنده‌شان استنتاج کرد؛ همانند اصطلاح هستند. زبانها در میزان کاربرد صرف، اشتقاق، و ترکیب، و نیز در مفاهیمی که توسط اصطلاحها بیان می‌شوند، از همدیگر متفاوتند.

جُستار بیشتر

۱- سطور شعر کامینگز در آغاز این فصل را مورد بررسی قرار دهید. فرایندهای بنیادین واژه‌سازی را که شاعر برای ایجاد واژه‌های *heandshe-ingly*، *perhapsingly* و *curselaughgroping* بدکار برده است، نام ببرید. اکنون *halves surling* را مورد ملاحظه قرار دهید. آیا این را کاربرد «ناهنجار» واژه‌های عادی زبان انگلیسی تلقی می‌کنید؟ این واژه‌ها حاکی از قلب‌آدایی^۱، یعنی جابجایی غیر ارادی آواهای آغازین واژه‌ها هستند. فرایند قلب‌آوایی عموماً بروز خطا در کنش زبانی به‌شمار می‌رود که معلول خستگی، پریشانی حواس، صرف مشروبات الکلی، و مواردی از این قبیل می‌باشد. اما، چرا این پدیده در این شعر مناسب جلوه می‌کند؟ در مورد واژه *eakspeasies* توضیحات لازم را ارائه دهید. شعر درباره چیست؟

۲- واژگان ذهنی درونی شده و نیز دانش واژه‌سازی شما اغلب موجب می‌شود که معانی واژه‌های ناآشنا را حتی بدون رهنمودهای معنایی بافتی‌ای که اول بار واژه را در آن می‌بینید یا می‌شنوید، مشخص کنید. با توجه به تکواژهای تشکیل دهنده واژه‌های زیر، معنی احتمالی هر یک از آنها را معلوم نمایید.

photogenic	pesticide
telegenic	mythomania
teletypewriter	photomural
liberticide	telestereoscope

پاسخهای خود را با رجوع به فرهنگهای بزرگ دانشگاهی بیابانید.

۳- مشخص کنید که ترکیبها و اصطلاحات انگلیسی زیر را چگونه می‌توان به زبان دیگری که با آن آشنا هستید، بیان کرد. در صورت عدم آشنایی با زبانی دیگر، از يك فرهنگ اصطلاحات دوزبانه یا از يك سخنگوی آن زبان کمک بگیرید.

easygoing	kick the bucket ('die')
lighthouse	jump the gun ('start too soon')
handmade	talk a blue streak ('talk at length')
takeover	hit the sack ('go to bed')

فصل ۵

تحولات زبانی: واژگان

همه مردم از طریق کاربرد فرایندهای بنیادین واژه‌سازی می‌توانند واژه تولید کنند. نه تنها واژه‌هایی را که در گذشته به کار برده یا با آنها مواجه شده‌اند، بلکه می‌توانند واژه‌های «جدیدی» را نیز بسازند، از قبیل صورت جمع اسم یا صورت گذشته فعلی را که جدیداً یاد گرفته‌اند. بر طبق اصول عام واژه‌سازی (که سخنگو از آنها آگاه است) و این قبیل واژه‌ها حاصل ترکیب تکواژها هستند (که سخنگو از آنها نیز آگاه است)، چون سخنگو این تکواژها و اصول مربوط به آنها تسلط دارد، بندرت متوجه کاربرد زبان به صورت خلاق می‌شود. این گونه خلاقیت فردی معلول این حقیقت است که زبان ماهیتی زایا دارد. واژه‌هایی که از سوی سخنگوی خاصی بدین طریق تولید می‌شوند برای سایر سخنگویان زبان فایده‌ای ندارند. هر سخنگو می‌تواند درست به همان طریق واژه‌هایی همانند آنها تولید کند.

اما، در طول تاریخ هر زبان گهگاه واژه‌هایی کاملاً جدید ظاهر می‌شود، واژه‌هایی که هیچ يك از اهل زبان قبلاً تولید نکرده‌اند. مطالعه منشأ و تحول واژه‌ها، دیشه‌شناسی^۱ نامیده می‌شود. در این فصل منابع اصلی واژه‌هایی که زعمانی در زبان انگلیسی جدید بوده‌اند، بررسی خواهد شد، برخی از اثرات ورود واژه‌های جدید، بر روی زبان مورد بحث قرار خواهد گرفت، و برخی از نگرشهای معروف پیرامون واژه‌سازی بررسی خواهد شد.

فرض‌گیری

تحول زبانها در طول زمان اغلب آن‌چنان به صورت تدریجی به وقوع می‌پیوندد که خود سخنگویان نیز تا پس از گذشت يك قرن یا بیشتر متوجه آن نمی‌شوند. تحول ممکن است در همه جنبه‌های زمان رخ دهد. در تلفظ، در نحو، در واژگان. از میان این سده‌ها

1. etymology

تحولات واژگانی بیش از همه مشهود است و تقریباً همه روزه می‌توان شاهد آن بود. یکی از انواع مهم تحول واژگانی در زبان انگلیسی قرض‌گیری^۲ است، یعنی افزودن واژه‌ای برواژگان، از زبان دیگر. زبان انگلیسی به‌اندازه‌ای واژه از زبانهای مختلف قرض قرض گرفته که اکنون دیگر بیان مفهومی بدون استفاده از حداقل يك واژه قرضی تقریباً غیر ممکن می‌نماید. قرض گیریهایی که اخیراً صورت گرفته، مانند *kibbutz* از عبری، شخصتر هستند، حال آنکه واژه‌های قرضی قدیمی را بیشتر اوقات نمی‌توان از واژه‌های بومی انگلیسی باز شناخت. واژه *cheese* نمونه‌ای از این قبیل واژه‌هاست که پیشینیان ما در حدود هزار و شصت سال پیش آن را از لاتین قرض گرفته‌اند.

هنگامی که زبان واژه‌ای را قرض می‌گیرد، مثلاً همانند *cheese* در انگلیسی، واژه جدید مطابق نظام آوایی زبان قرض گیرنده تلفظ می‌شود. واژه *cheese* در لاتین به صورت *caseus* بود، اما زمانی که قرض گرفته شد در انگلیسی به *cēse* تبدیل شد (حرف *c* هم در لاتین و هم در انگلیسی قدیم نشانه نوعی صوت *k* بود). واژه *caseus* به صورت *cēse* وارد انگلیسی شد، بخشی از آن گردید، و سرانجام تابع تحولات آوایی حادث در واژه‌های بومی شد. در آن زمان تبدیل صوت مقابل حرف *c* به صورتی که در حال حاضر در انگلیسی با *ch* مشخص می‌شود، در کلیه واژه‌های موجود در واژگان صورت گرفت. در واژه‌های بومی مانند *cēowan* در انگلیسی باستان (*chew* در انگلیسی جدید) و در واژه‌های قرضی مانند *cēse* در انگلیسی باستان (*cheese* در انگلیسی جدید). پس از صورت گرفتن این قبیل تحولات آوایی، واژه قرضی دیگر هویت اصلی خود را از دست می‌دهد. حتی شخص مسلط بر زبان لاتین هم ممکن است متوجه نشود که واژه *chese* از لاتین قرض گرفته شده است. اما، واژه آلمانی *käse* کاملاً روشن است که منشأ لاتینی دارد، زیرا، تحولی که در انگلیسی صورت گرفته، در آلمانی رخ نداده است. از این رو، صوت *k* در آلمانی جدید تقریباً به همان صورت که در زمان قرض‌گیری در لاتینی بوده، حفظ شده است.

زبانها واژه‌ها را نه بطور اتفاقی، که بر اساس شرایط خاصی، از یکدیگر قرض می‌گیرند. پیگیری پیشینه قرض‌گیری زبانی به منزله دنبال کردن تاریخ يك ملت است. مثلاً در چه مکانی اسکان یافته‌اند، بر کدام اقوام چیره شده‌اند، کدام اقوام آنها را مغلوب کرده‌اند، الگوهای تجاری، سوابق فکری و مذهبی، و رشد جامعه آنان چگونه بوده است. زبان‌شناسی از این طریق با تاریخ رابطه تنگاتنگی پیدا می‌کند. توصیف موارد قرضی

از سوی زبان شناس می تواند فرضیه های تاریخ دان را تأیید کند. و شرح تاریخ دان در مورد تماس های موجود بین ملت ها می تواند برای زبان شناس در حکم منابع قرض گیری زبان باشد. البته، مردم شناس نیز در بسیاری از علایق زبان شناس و تاریخ دان سهیم است، و قرض گیری نه تنها یک پدیده زبانی، که از بسیاری جهات یک پدیده فرهنگی نیز می باشد. مطالعه قرض گیری واژگانی این سدرشته تحصیلی را به هم دیگر پیوند می دهد، و بدون دخالت دادن حقایق مربوط به زبان، مردم شناسی و تاریخ، بحث پیرامون این موضوع غیر ممکن می نماید.

برای پیگیری الگوهای قرض گیری واژگانی در زبان انگلیسی باید بد زمانی رجوع کنیم که در آن موقع زبانی به نام انگلیسی وجود نداشت و انگلیسی یکی از چندین لهجه زبان ژرمنی^۳ به شمار می رفت. یعنی زبانی که طی قرن ها بد زبان های جدید و متفاوتی منشعب شد، که نه تنها انگلیسی و آلمانی، بلکه هلندی، ايسلندی، نروژی، سوئدی و غیره را نیز در بر گرفت.

آنگولها. ساکسونها، وجوتها اعضای آن قبایل ژرمنی بودند که موطن خود را، یعنی مناطقی که اکنون آلمان شمالی، هلند، و دانمارک می باشد، در سده پنجم ترك گفته و به بریتانیا مهاجرت کردند. پیش از ورود آنگلو ساکسونها، ساکنین بریتانیا به زبان سلتی سخن می گفتند، زبانی که از زبان مهاجرین کاملاً متفاوت بود. بین آنگلو ساکسونها و اقوام سلت خصوصت های بسیاری وجود داشت، اما با گذشت زمان آنگلو ساکسونها که قوی تر بودند، از نظر زمانی وجبه های دیگر بر منطقه چیره شدند. اکنون، از میان زبان های سلتی مورد استفاده در بریتانیا تنها بد زبان ویزی^۴ بطور گسترده تکلم می شود. در بریتانی^۵، در حاشیه دریای مانش، هنوز هم نوادگان بریتونها^۶، که تقریباً همزمان با یورش آنگولها و ساکسونها وجوتها انگلستان را مورد هجوم قرار داده بودند، به زبان برتون^۷ سخن می گویند. در برخی از مناطق ایرلند به زبان گالیک^۸ تکلم می شود و دولت کاربرد آن را تشویق می کند. در مقابل، به زبان انگلیسی، یعنی صورت جدید زبان آنگلو - ساکسون، نه تنها در بریتانیا و ایالات متحده، بلکه در مناطقی پراکنده ای مانند استرالیا و هندوستان نیز صحبت می شود.

3. Germanic language

4. Welsh

5. Brittany

6. Briton

7. Breton

۸- گالیک (Gaelic) زبان سلتهای اسکاتلندی و ایرلندی است.

زبانی را که آنگوساکسونها با خود به بریتانیا آوردند به هیچ وجه زبان ژرمنی «خالص» نبود. در آن زمان پدیدهٔ قرض‌گیری در زبان ژرمنی رخ داده بود. این قرض‌گیری بیشتر از زبان لاتین مورد استفادهٔ سربازانی صورت گرفته بود که امپراتوری روم را تا فرانسه، بلژیک و بخشهایی از آلمان کنونی گسترش دادند. هر چند رومیها بر اقوام ژرمن ساکن اروپای شمالی حکومت نکردند اما قلمروهای این دو گروه زبانی در همسایگی یکدیگر قرار داشت. این، طبیعتاً، منجر به آمیزش زبانی^۹ شد. که در آن سخن‌گویان زبانی دیگر ارتباط زبانی متقابل برقرار می‌کنند. برای قرض‌گیری واژگانی آمیزش زبانی شرطی است لازم، اما نه همیشه کافی. چون در این مقطع زمانی زبان آنگلو ساکسونهای اولیه بسیار شبیه به زبانهای اقوام ژرمنی بود، در نتیجه بسیاری از موارد قرضی اولیه از لاتین، نه تنها اکنون عناصر واژگانی انگلیسی جدید را، بلکه از آن سایر زبانهای ژرمنی جدید را نیز تشکیل می‌دهند. برای مثال، واژهٔ لاتینی *vinum* منشأ واژهٔ *wine* در انگلیسی جدید و واژهٔ *wein* (که در آن حرف *w* دلالت بر صوت *v* دارد) در آلمانی جدید است. همانند واژهٔ *cheese* در انگلیسی جدید و *kase* در آلمانی جدید، واژه‌ای که دلالت بر مفهوم «*wine*» می‌کند، پیش از اینکه آنگلو-ساکسونها از سایر اقوام ژرمنی زبان جدا شوند، از سوی ژرمنها از لاتین قرض گرفته شد. تفاوتهایی که بین واژه‌های این دو زبان جدید وجود دارد ناشی از تحولات آوایی متفاوتی است که در انگلیسی و آلمانی رخ داده است. پراکندگی جغرافیایی و به تبع آن، نبود آمیزش زبانی بین آنگلو ساکسونها و ژرمنهای ساکن قارهٔ اروپا موجب شد که گفتار هر یک از آنها به شیوه‌های متفاوت تحول یابد. از سدهٔ پنجم به بعد، زمان هر یک از این دو قوم از نظر آوایی، نحوی و واژگانی به صورتی متفاوت تحول یافت، در نتیجه، زبانهای جدید و جداگانه‌ای پدیدار شد که زمانی لهجه‌های یک زبان بوده‌اند.

مقدم‌ترین آثار مدون از گفتار آنگلو-ساکسونها مربوط به سدهٔ هفتم است و عنوان انگلیسی باستان^{۱۰} عموماً برای مشخص کردن زبانی به کار می‌رود که از این مقطع تا سدهٔ یازدهم بدان تکلم می‌شده است. البته، در سدهٔ هفتم در خود زبان تحولی دفعی رخ نداد. این تاریخ در واقع نمایانگر مقطعی است که به استناد آن می‌توان بررسی تحول زبان انگلیسی را آغاز نمود. سرانجام باید از مقطعی آغاز کرد، و به نظر می‌رسد که نخستین آثار مدون یک نقطهٔ عطف منطقی باشد.

تاکنون متوجه شده‌ایم که زبان ما در آغاز دوران انگلیسی باستان نیز دارای تعدادی

واژه‌های قرضی بود. اکثر واژه‌هایی که هنوز هم قابل تشخیص هستند، از لاتین به عاریه گرفته شده‌اند. برخی از آنها حتی پیش از اینکه آنگلو ساکسون‌ها به کرانه دریای شمال مهاجرت کنند، وارد این زبان شده‌اند، اما قرض‌گیری سایر واژه‌های دیگر پس از مهاجرت رخ داده است. بریتانیا زمانی بخشی از امپراتوری روم بود. طبقه حاکم ساکنین سلتی، از سربازان، کارگران، و استعمارگران رومی زبان لاتین را آموخته بودند. سلتها به وسیله رومیان به مسیحیت گرویده بودند. این مسیحیان بایورش آنگلو-ساکسون‌ها به دورترین نقاط جزایر انگلستان رانده شدند. اما، در آغاز سده هفتم، گروههای مسیحی مختلف هیأت‌هایی به قلمرو آنگلو-ساکسون‌ها فرستادند تا مهاجمین کافر را مسیحی کنند.

هیأت‌های اعزامی در مأموریت مذهبی خود موفق شدند. افزون بر آن باخورد زبان لاتین را به همراه آوردند که از آن برهه تا سده چهاردهم در انگلستان به منزله زبان اصلی آموزش به کار گرفته شد. برخی از نخستین آثار مدون انگلیسی باستان متون مذهبی می‌باشد از سوی هیأت‌های اعزامی برای آموزش آنگلو-ساکسون‌هاست. منزلت زبان لاتین هماهنگ با تعداد گروندگان آنگلو ساکسون به مسیحیت افزایش یافت، و بدین ترتیب، سده هفتم دوران مهم قرض‌گیری از لاتین شد. بسیاری از عناصر واژگانی: قرضی، واژه‌های مربوط به مذهب تازه بود. برای مثال، سخنگویان انگلیسی باستان برای بیان مفاهیمی از قبیل مراسم عشا، دانی، ایمان، اسقف، یا داهب واژه بومی نداشتند، و بدین لحاظ این واژه‌ها را از لاتین، یعنی زبان کیش جدید خود قرض گرفتند. در سه سده بعد از انگلیسی قدیم واژه‌های بیشتری را از لاتین به عاریه گرفت. بسیاری از اینها اکنون واژه‌های ادبیانه^{۱۱} به شمار می‌روند (واژه‌هایی که در گفتار و نوشتار رسمی به کار برده می‌شوند، و عموماً از زبانهای کلاسیک مانند لاتین یا یونانی به عاریه گرفته شده‌اند).

در سده نهم اکثر نقاط انگلستان عرصه تاخت و تاز یورشگران جدید شد. یعنی، وایکینگ‌های دانمارکی که به نوعی ژرمنی بسیار شبیه به انگلیسی باستان سخن می‌گفتند. وایکینگ‌ها سرانجام در شمال شرقی انگلستان سکنی گزیدند و انگلیسی باستان را فراگرفتند. اما بسیاری از واژه‌های زبان بومی خود را نیز همچنان به کار بردند. در طول چهار سده، برخی از این واژه‌ها توسط آنگلو-ساکسون‌های ساکن باقی‌مانده بریتانیا وارد انگلیسی قدیم شد، و اکنون واژه‌هایی مانند *they, sky, take* که از این گروه هستند، دیگر قرضی به شمار نمی‌روند. اما، هجوم وایکینگ‌ها در مقایسه با بزرگترین رویداد نظامی بعدی در تاریخ بریتانیا، تأثیر ناچیزی داشت. در سال ۱۰۶۶، یک ارتش فرانسوی زبان آفرماندی تحت فرماندهی ویلیام فاتح^{۱۲}

از دریای مانش عبور کرد. برخلاف آنگلو ساکسون‌ها (که به صورت گروه‌های انبوه به بریتانیا آمدند تا در آنجا ساکن شوند) و گروه‌های کوچک و ایکنیگها (که نیز جوامع دائمی برپا کردند)، نورمان‌ها^{۱۳} به صورت نیروی اشغالگر وارد شدند. آنان بر این سرزمین حکومت راندند و زبان فرانسوی را به عنوان زبان رسمی دولتی به کار بردند، اما مردم مغلوب را جابجا نکردند. مردم بومی در آن سرزمین به سکونت ادامه دادند و به زبان بومی خود سخن گفتند، هر چند آنان که مناسبات تجاری یا اجتماعی با نورمان‌ها داشتند، بتدریج دو زبانه شدند و از هر دو زبان انگلیسی و فرانسه استفاده کردند. دو زبانگی کاملترین نوع آمیزش زبانی است، و کاملاً طبیعی است که در زمان حکومت نورمان‌ها، زبان انگلیسی واژه‌های بسیاری از زبان فرانسه قرض گرفت. تعداد زیادی از عناصر قرضی، واژه‌های مورد علاقه طبقه بالا بود، از قبیل واژه‌های مربوط به جامعه (شودالی، *prince*، *castle, court*)، قانون (*rime, Jury, poison*)، دولت (*state, country*)، و مذهب (*saint, religion, angel*). ورود اسامی برخی از غذاها از زبان فرانسه به انگلیسی بازتاب دیگری از تفاوت اجتماعی بین آنگلو- ساکسون‌ها و فاتحان نشان می‌باشد. هنگامی که در زبان انگلیسی صحبت از حیوانات می‌شود، معمولاً واژه‌های بومی انگلیسی از قبیل *cow, calf* و *swine* به کار برده می‌شود، اما به هنگام سخن گفتن در باره غذا، بسیاری از واژه‌های مورد استفاده در اصل واژه‌های قرضی از زبان فرانسه هستند، مانند *beef, veal, pork*.

در این دوره هزاران واژه فرانسه وارد زبان انگلیسی شد و در واقع تعداد آنها به اندازه‌ای بود که زبان بتدریج از انگلیسی باستان که در روزهای نخستین به آن سخن گفته می‌شد، کاملاً متفاوت گشت. رسم بر این است که نوع انگلیسی مورد استفاده بین سده‌های یازده تا پانزده را انگلیسی میانه^{۱۴} نامند. زیادی عناصر واژگانی قرضی از فرانسه در دوران انگلیسی میانه یکی از دلایل سهلتر بودن فراگیری زبان فرانسه در مقایسه با آلمانی از سوی سخنگویان انگلیسی میانه بود. البته، آلمانی و انگلیسی از نظر تاریخی زبانی واحد بودند، از این رو، ممکن است انتظار داشته باشیم یادگیری آلمانی برای انگلیسی زبان‌ها سهلتر جلوه کند. اما، این دو زبان در سده پنجم از هم جدا شدند و از آن به بعد هر یک راه خود را جداگانه پیمود، بطوری که اکنون نظام‌های آوایی، قواعد نحوی و واژگان آنها تفاوت‌های اساسی با یکدیگر دارند، از سوی دیگر، تماس تاریخی بین زبانهای فرانسه و انگلیسی بسیار جدید است، و بسیاری از هزاران واژه قرضی

انگلیسی از زبان فرانسه هم اکنون به کار برده می شود.

عوامل اصلی مؤثر در تحولات عمده ای که در واژگان زبان انگلیسی در دوران انگلیسی میانی پدید آمد، عبارتند از: آمیزش زبانی، اعتبار^{۱۵}، و نیاز. مهمترین عامل، آمیزش زبانی گسترده بین ساکنان نیک زبانه طبقات حاکم و تاجر، چه آنگلو-ساکسون و چه نورمان بود. اما آمیزش زبانی همیشه منجر به قرض گیری واژگانی نمی شود. نورمانهای ساکن انگلستان واژه های معدودی از انگلیسی وارد زبان فرانسه کردند. در اینجا به احتمال زیاد عامل اعتبار زبان در کار بود. فاتحان علاقه ای به زبان توده ها، یعنی انگلیسی نشان نمی دادند. بلکه، این دیگران بودند، که آرزو داشتند بتوانند اعتبار حکمرانان را کسب کنند. کسی که واژه های فرانسوی به کار می برد امیدوار بود که دیگران او را از طبقه بالاتر به شمار آورند. به عبارت دیگر، تکلم به زبان فرانسه مسایه مباهات بود، اما نه انگلیسی. با این حال، شاید بتوان گفت که نیاز مهمتر از اعتبار و منزلت بود. حتی کشاورزانی که سبزیجات خود را برای فروش به بازار می آوردند، ممکن بود اجباراً چند واژه فرانسوی به کار برند تا بتوانند کالایشان را بفروشند. برخی از خریداران اصلی فرانسوی زبان بودند، و حتی اگر انگلیسی هم می دانستند ممکن بود ترجیح دهند کالای کسانی را بخرند که حداقل می توانستند چند واژه از زبان طبقه بالاتر را به کار برند. احتمالاً خدمتکاران نیز از واژه های قرضی فرانسوی استفاده می کردند تا تأثیر مطلوبی روی اربابان شان بنهند. و کلاهی مدافع در دادگاهها نیز احتمالاً تصویری کردند که از اصطلاحات فرانسوی استفاده کنند، قاضی در مورد آنها عدالت را بیشتر رعایت می کند. دانشجویان دانشگاه به زبان فرانسه ولایتین تحصیل می کردند. روحانیون زبان فرانسه به کار می بردند، زیرا نورمانها مسیحی بودند و رهبران مذهبی خود را به همراه آورده بودند. چون رده های بالاتر کلیسا را فرانسوی زبانها تشکیل می دادند، در نتیجه کاربرد این زبان یا حداقل قرض گیری گسترده از آن، تا روحانیون بومی کشیده می شد. و بدین ترتیب، تنها چند مقام پرست طالب ترقی نبودند که واژه ها را از زبان فاتحان به عاریه گرفتند. مردان و زنان طبقات اجتماعی و حرفه های مختلف لازم دیدند که چنان کنند.

باید متذکر شد که قرض گیری عناصر واژگانی يك الزام اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است، نه زبانی. علاوه بر قرض گیری، هر زبان برای ایجاد عناصر واژگانی جدید ابزارهایی را در اختیار دارد. برخی از این امکانات در دو فصل آینده مورد بررسی قرار خواهد گرفت. تحولات اجتماعی گاهی اوقات موجب نیاز به واژه های جدید می شوند؛

هر زبانی می‌تواند این نیاز را برآورده سازد. ورود واژه‌های جدید به زبان چه از طریق قرض‌گیری و چه از همراه دیگر عموماً از سوی عوامل خارجی و غیر زبانی تحمیل می‌شود. در طول سده‌های سیزده و چهارده، انگلیسی‌میان به عنوان زبان حکومتی و آموزشی بتدریج جایگزین زبان فرانسه ولاتین شد. دوزبانگی کاهش یافت و واژه‌های کمتری بدعاریه گرفته شد. این تحول زبانی در انگلستان در اصل معلول حس بالنده وحدت ملی بود، که خود از منازعات نظامی و سیاسی میان انگلستان و فرانسه نشأت می‌گرفت. در زمان حکومت ویلیام فاتح و جانشینان بلا فصل وی، انگلستان اندکی بیش از يك مایملک سیاسی فرانسه بود، اما، بزودی مناسبات بین پادشاهان فرانسه و انگلستان تبدیل به خصومت بیشتر شد. دوشادوش با خودنمایی روز افزون انگلستان به عنوان کشوری مستقل، انگلیسی میانه نیز استقلالش از زبان فرانسه را بیشتر عینیت می‌بخشید. سده پانزده مقارن با پایان انگلیسی میانه و آغاز انگلیسی جدید^{۱۶} است، اما، باز هم توجه داشته باشید که تاریخ فقط برای سهولت ادامه بحث ذکر می‌شود و هیچ گونه تغییر ناگهانی در زبان صورت نگرفته بود.

درسده‌های شانزده و هفده، علاقه مجدد به آثار کلاسیک یونان و روم منجر به خیزش موج قرض‌گیری دیگری شد. بسیاری از عناصر واژگانی مورد استفاده در اصطلاحات علمی، فنی، و دانشگاهی وارد انگلیسی جدید شد، که از میان آنها می‌توان *accurate*, *vaccum* و *dental* را ذکر کرد. زبان انگلیسی به قرض‌گیری از لاتین همواره ادامه داده، اما، در دوسده اخیر میزان این قبیل قرض‌گیریها کاهش یافته است.

هنگامی که زبانی بدین گسترده‌گی از زبان دیگر قرض می‌گیرد، نظام زبانی زبان قرض‌گیرنده ممکن است خیلی بیشتر از افزوده شدن تعدادی واژه تحت تأثیر واقع شود. مجموعه لغات هر زبان عبارت است از مجموع کل تکواژه‌های موجود در واژگان آن و قواعدی که برای ایجاد واژه‌های زبان تکواژه‌ها را بایکدیگر ترکیب می‌کنند. نخستین فردی که واژه خاصی را از زبانی به عاریه می‌گیرد، ممکن است آن را به منزله تکواژی واحد برواژگان زبان بومی خود وارد کند، حتی اگر آن واژه در زبان قرض دهنده از دو یا چند تکواژ تشکیل یابد. در صورتی که در طول زمان چندین واژه از آن نوع قرض گرفته شود، ساخت تکواژی اصلی آنها ممکن است نمایان گردد. بحث مربوط به واژه‌های *receive*, *detect*, *protect*, *progress*, *depose*, *repose*, *propose* و *deceive* در فصل ۴ را به خاطر بیاورید. در انگلیسی جدید مسأله این است که آیا

هر يك از این واژه‌ها يك تـكـواژ دارد یا اینکه هر کدام از آنها مشتمل بر يك پیشوند اشتقاقی (*re , pro , de*) و يك ریشهٔ مقید است (*tect , gress , pose , ceive*)، علت پیش آمدن این وضعیت را می‌توان قرض گرفتن این واژه‌ها از زبان فرانسه در دوران انگلیسی میانه ذکر کرد، که فرانسه نیز آنها را بدنبول خود از زبان لاتین بدعارید گرفته بود، در زبان لاتین در واقع هر يك از واژه‌ها از يك ریشه تشکیل شده است. اما، انگلیسی، فرانسه ولاتین زبانهای متفاوتی هستند. بسیاری از کسانی که ابتدا واژه‌های قرضی را به کار می‌بردند، از تکواژهای تشکیل دهنده آنها در لاتین بی‌اطلاع بودند. هرچه واژه‌های بیشتری از این سنخ قرض گرفته می‌شد، معانی پسوندها و ریشه‌های لاتین قدیم روشن‌تر می‌گشت. بدهر حال، واژه‌ها به‌صورت کامل و یکپارچه قرض گرفته شدند که برای شخص کردن الگوهای واژه‌سازی بسنده بودند، اما نه بدان اندازه که سخنگویان انگلیسی زبان به‌سوی ساختن يك قاعدهٔ عام واژه‌سازی، نظیر آنچه که بدو در لاتین این واژه‌ها بر اساس آن ساخته شده بود، رهنمون شوند.

گاهی اوقات مجموعهٔ واژه‌های قرضی ممکن است به آن اندازه کافی باشد که منجر بدیجاد قواعد جدید واژه‌سازی شود. احتمال دارد این قبیل قواعد بطور کامل زایا نباشند، مانند پیشوند *re* که از طریق واژه‌های قرضی وارد زبان انگلیسی شده است (پیرامون این پیشوند در فصل ۴ بحث شد) پیشوندهای زایای دیگری که زبان انگلیسی آنها را قرض گرفته است عبارتند از *non* (در *nonmetallic, nonconformist, nonacademic*) *pre* (در *prewar, pretrial, predispose, precensor*) و *anti* (در *antivivisectionist, antitrust, anti-intellectual, antibacterial*). اما، نندهای کاملاً زایا — آنها بی که در باره‌شان می‌توان قواعد واژه‌سازی بسیار عام ارائه داد — عموماً تکواژهای بومی هستند، و تا بدانجا که پیگیری تاریخ زبان امکان پذیر است، به‌کار برده شده‌اند. در زبان انگلیسی تکواژهای تصریفی «جمع»، «ملکی»، و «زمان حال سوم شخص مفرد» عموماً باحرف *s* نمایانده می‌شوند، که فقط باچنداستثنای قابل اغماض کاملاً زایاست. اینها همه تکواژهای انگلیسی بومی هستند. در کل می‌توان گفت که تکواژهای تصریفی هر زبان معمولاً بومی هستند، و بدین ترتیب، گرایش به‌زایا بودن دارند. از سوی دیگر، تکواژهای اشتقاقی در انگلیسی اغلب حاصل قرض هستند و معمولاً زایایی آنها ناقص است؛ اما همهٔ تکواژهای اشتقاقی از طریق قرض گیری وارد زبان نمی‌شوند. تکواژ اشتقاقی *ly* در زبان انگلیسی يك تکواژ بومی است؛ کاربرد آن را تا واژه *like* (like) در انگلیسی باستان می‌توان دنبال کرد. در واقع، این تـکـواژ در زبان ژرمنی نیز که پیش از انگلیسی باستان بدان تکلم می‌شد، وجود داشت. واژه *like*

در انگلیسی جدید و نیز پسوند *ly* هر دو از *lic* گرفته شده‌اند. با یادآوری بحث مطرح شده در فصل ۴، توجه داشته باشید که تکواژ بومی *ly* کاملاً زایاست و تابع قواعد بسیار عام واژه‌سازی در زبان انگلیسی است.

در انگلیسی جدید عناصر واژگانی از منابع بسیار متنوع به‌عاریه گرفته شده‌اند، اما تعداد آنها هرگز به اندازه‌ای نبوده که قواعد واژه‌سازی زایا و جدیدی را وجود آورند. زبان انگلیسی از زبانهای سراسر دنیا قرض گرفته است، از جمله از چینی (*tea*)، ژاپنی (*tycoon*)، روسی (*sputnik, vodka*)، اسپانیولی (*ranch, poncho*)، و از زبانهای چندین گروه از سرخپوستان آمریکا (*tepee, shunk, moose*). بندرت زبانی وجود دارد که سخنگویان انگلیسی زبان با آن تماس برقرار کرده باشند، اما حداقل چند واژه از آن قرض نگرفته باشند. به هر حال، تقریباً در هر مورد، بین سخنگویان انگلیسی جدید و آنان که به زبانهای قرض‌دهنده سخن می‌گویند، آمیزش زبانی حداقل در حدی بسیار اندک وجود داشته است. تعدادی اندک از واژه‌های مربوط به غذا (از قبیل *pizza* و *spaghetti* از ایتالیایی)، موارد فرهنگی (مانند *samovar* و *balalaika* از روسی)، و کلاه‌های صادراتی (از قبیل واژه‌های هندی *chintz* و *dungarees*) به علت تماسهای ایجاد شده از طریق بازرگانی یا با افراد مهاجر به‌عاریه گرفته شده‌اند. مهاجرین زبان بومی، غذاها و آداب و رسوم خود را به کشور جدید به‌همراه می‌آورند، اما در ایالات متحده این قبیل ساکنان معمولاً پس از يك یا دو نسل باشیوه زندگی آمریکا همگون می‌شوند. ممکن است آنان غذاها و برخی از آداب و رسوم خود را به‌منزله‌سنتهای خانوادگی حفظ کنند، اما زبان بومی‌شان به سرعت جای خود را به زبان انگلیسی می‌سپارد. امواج قوی قرض‌گیریایی که در دورانهای طولانی تماس با زبانهای لاتین و فرانسه به راه افتاد، در انگلیسی جدید دیگر رخ نداد. در تاریخ اخیر ملت‌های انگلیسی زبان، هیچ فاتحی مثل نورمان‌ها زبان خود را به مردم تحمیل نکرد، شاید زبانی، غیر از خود زبان انگلیسی، زبان علم و ارتباط بین‌المللی در جهان غرب نشد. اکنون، ما نمی‌توانیم بدون داشتن دلایل کافی بگوییم که باردیگر در آینده چنان وضعیتی پیش نخواهد آمد، اما اگر چنین شود، بی‌تردید باردیگر قرض‌گیری واژگانی در سطح گسترده‌ای رواج خواهد یافت. در پایان بحث مربوط به قرض‌گیری، بهتر است دیدگاهی را مورد بررسی قرار دهیم که از سوی بسیاری از مردم ارائه می‌شود. این دیدگاه بیان می‌دارد که از طریق مطالعه زبان لاتین یا عامل دیگری که به شکل‌گیری زبان جدید کمک نموده است، می‌توان «انگلیسی خود را بهبود بخشید». این اندیشه احتمالاً مبتنی بر این تشخیص است که بسیاری از واژه‌های زبان انگلیسی به‌عاریه گرفته شده‌اند یا مستقیماً از زبان لاتین، یا از لاتین

از طریق زبان فرانس. از يك نظر، ممکن است این گفته صحیح باشد که اگر شخصی لاتین بداند احتمالاً می تواند معنی برخی از واژه هایی را که با آنها روبرو می شود، بویژه اصطلاحات علمی را دریابد. اما زبان لاتین و انگلیسی زبانهای متفاوتی هستند. معانی واژه های فرضی، همانند واژه های بومی، گاهی اوقات با گذشت زمان تحول می یابد. واژه لاتینی *masca* «ساحره» در زبان فرانسه به صورت *masque* ظاهر شد، و از آنجا نیز به صورت *mask* و با معانی متفاوت از معنی اولیه اش وارد انگلیسی گشت. معلوم نیست که این گونه موارد، دانستن معانی واژه های لاتین چگونه بدسخنگوی انگلیسی زبان یاری خواهد رساند. افزون بر آن، زبان انگلیسی قواعد واژه سازی خاص خود را دارد. همان گونه که قبلاً مشاهده کردیم: حتی در مواردی که تکواژهای لاتینی در سطح گسترده ای بدعا ریز گرفته شده اند، آن تکواژها در انگلیسی کاملاً زایا نشده اند. هر نوع اطلاعی که شخص پیرامون تکواژها و قواعد واژه سازی زبان لاتین داشته باشد، در ایجاد واژه های زبان انگلیسی اندکی وی را یاری خواهد کرد.

اگر کسی بخواهد انگلیسی خود را بهبود بخشد یا اگر بخواهد سخنگو یا نویسنده متبحرتری شود، در آن صورت منطقی ترین راه مطالعه انگلیسی معاصر خواهد بود. نه تاریخ این زبان. اگر زبان لاتین بدانید، در آن صورت فقط لاتین می دانید؛ اگر بتوانید متون انگلیسی باستان را بخوانید، در آن صورت کاری که از شما برمی آید خواندن متون انگلیسی باستان است. هیچ يك از این تواناییها ارتباط زبانی شما با انگلیسی جدید را بهتر نخواهد کرد. البته، مطالعه هر زبان، یا هر مرحله اولیه آن، می تواند زمینه را برای مقایسه زبانها فراهم سازد و احتمالاً شخص را نسبت به صورتهای زبانی و ساخت زبان خود حساستر کند و موجب آگاهی بیشتر وی در آن باره شود. این نقطه نظرهای پایانی برای دلسرد کردن خواننده در مورد مطالعه بیشتر تاریخ زبان انگلیسی ارائه نمی شود. بسیاری از مردم این موضوع را بسیار جالب تلقی می کنند. برای مثال، پیگیری تحول واژه می تواند تلاشی جالب و نوعی ذخیره اندیشمندانه باشد. اما، آنان که صرفاً به منظور «بهبود انگلیسی خود» به این گونه مطالعات تن در می دهند، به طریقی مبتلا به یأس زودرس و نافرجامی نهایی می شوند.

کاربردهای جدید تکواژهای قدیم

هر زبانی برای تغییر یا گسترش واژگان خود شیوه هایی را در اختیار دارد. برای مثال، در حالی که فرض گیری در انگلیسی امری بسیار معمول بوده است، زبان آلمانی در سطح

گسترده‌ای از ترجمه قرضی (یا گرده‌برداری^{۱۷}) استفاده می‌کرد. که شیوه‌ای است برای ایجاد عناصر واژگانی جدید از طریق ترجمه تکرارهای واژه‌های زبان خارجی به تکرارهای زبان بومی. واژه *telephone* در زبان انگلیسی از دو تکرار قرضی از یونانی تشکیل یافته است: *tele* به معنی «دور»، و *phone* به معنی «صوت». همین تکرارهای قرضی در سایر واژه‌های انگلیسی وجود دارند که عموماً نماینده اختراعات جدید هستند، از قبیل *television*, *telegraph* و *phonograph*. در زبان آلمانی با استفاده از فرایند ترجمه قرضی واژه *telephone* به صورت *Fernsprecher* به ترتیب «دور» و «صحبت کردن» است. به جای اینکه زبان آلمانی از انگلیسی یا یونانی قرض کند، تکرارهای زبان بیگانه را فقط ترجمه کرده تا عناصر واژگانی جدیدی ایجاد نماید، و بدین ترتیب، هیچ تکراری بر واژگان خود نیفزوده است.

هر چند ترجمه قرضی از تکرارهای موجود در واژگان استفاده می‌کند، اما در صورت نبود انگیزه زبان خارجی هم، با استفاده از این قبیل تکرارها نیز می‌توان واژه‌های جدیدی ایجاد کرد. برای مثال، وجود تکرارهای *tele*, *phone*, *vision*, و *scope* در انگلیسی، ایجاد بالقوه واژه‌های جدیدی مانند *phonoscope* «شاید به معنای دستگاهی که مشاهده صوتها را تحقق می‌بخشد» یا *telephonovision* (واژه ممکن است دلالت بر تلفنی کند که همراه صورت تصویر نیز مخابره نماید) را ممکن می‌سازد. در واقع، واژه *phonoscope* حقیقتاً ایجاد شده است. این واژه دلالت بر دستگاهی می‌کند که برای سنجش کیفیت صوتی آلات موسیقی زهی به کار می‌رود. واژه‌سازی از طریق کاربرد تکرارهای موجود در واژگان زبان اساساً همانند فرایندهای واژه‌سازی مطرح شده در بخشهای مربوط به صورتهای ترکیبی ووندهای تصریفی و اشتقاقی در فصل ۴ است.

ایجاد واژه‌های جدید از تکرارهای موجود، فرایندی نیست که تنها به اصطلاحات فنی محدود شود. از این فرایند بویژه بنگاههای تبلیغاتی بسیار استفاده می‌کنند. مثالهای زیر درباره اشتقاق از (۱) یک تابلوی آگهی تجاری، (۲) صفحات زرد دفترچه تلفن، (۳) بخش آگهیهای تجاری روزنامه ساندی^{۱۸}، و (۴) آگهی جلویک رستوران کوچک اقتباس شده‌اند.

- (1) There's always a *sellabration* at Thrifty plaza.
- (2) Johnson's Moving and Storage Company: our *guesstimates* are guaranteed to be within 10 percent of actual cost.

(3) Opper Realty Company offers this unique *oppertunity*.

(4) Tired of hamburgers? Try something new--our *fruitburger*!

همان گونه که مثال سوم نشان می‌دهد، نامهای خاص می‌توانند منبع ایجاد واژه‌های جدید باشند. عناصر واژگانی جدیدی که از نامهای خاص ساخته می‌شوند اغلب معلول گسترش^{۱۹} معنی و کاربرد آن نام هستند. این شیوه در مورد تولیدات تجاری مرسوم است، یعنی، ممکن است نام تجاری کالایی که زودتر از همه تولید شده، برای دلالت بر همه انواع آن کالا به کار رود، بسیاری از مردم هر نوع دستمال کاغذی را کلینکس می‌نامند؛ فرموس نام تجاری نوع خاصی از فلاسک است، اما اکثر مردم این واژه را برای نامیدن هر نوع فلاسکی به کار می‌برند. همچنین، هنگامی که یک عنصر واژگانی معمولی علاوه بر معنی عام اولی‌اش معنی خاصی کسب کند، عکس این وضعیت اتفاق می‌افتد. در این گونه موارد شیوه مورد استفاده را تخصیص^{۲۰} نامند. در سالهای اخیر گرایشی در جهت استفاده از عناصر موجود در واژگان به منزله نامهای تولیدات جدید پدید آمده است، برای مثال، *Pinto* برای نامیدن اتومبیل، *Camel* برای سیگار، *Bounty* برای دستمال کاغذی آشپزخانه، و *Joy* برای نامیدن مایع ظرفشویی.

برای کوتاه سازی^{۲۱} واژه‌ها و عبارتها به منظور ایجاد واژه‌های جدید از واژه‌های قدیم، طرق متعددی در اختیار است. واژه‌های اختصاری^{۲۲} نتیجه ایجاد واژه از حروف یا حروف آغازین واژه‌های یک گروه است. این گونه واژه‌ها اغلب عناوین سازمانها را تشکیل می‌دهند، که نمونه‌هایی از آنها عبارتند از: American Society of Com-poser's , Authors, and Publishers (ASCAP); *absent without leave* (AWOL) ; The United Natino's Children's Fund (UNL-CFE) و Students Opposed to Grading Systems، که در آن دانشجویان نام سازمان خود را بدقت برگزیده‌اند تا بر واژه اختصاری فراموش نشدنی SOGS منطبق شود. اکثر واژه‌های اختصاری عناصر واژگانی موقتی‌ای هستند که به محض از بین رفتن سازمان مورد وضعشان، خود از بین می‌روند، اما تعدادی اندک از آنها تبدیل به مدخلهای دائمی واژگان زبان می‌شوند. *scuba* واژه اختصاری برای وسیله تنفس در زیر آب (self-contained underwater breathing apparatns) است.

19. extension

20. narrowin8

21. shortening

22. acronym

نوع دیگری از کوتاه‌سازی در زبان انگلیسی وجود دارد که بسیار شبیه به واژه اختصاری است. یعنی، کاربرد حروف آغازین واژه‌های يك گروه، که در آن حروف نه به صورت يك واژه منفرد، بلکه يك تك تك تلفظ می‌شوند. این زنجیره‌ها واژه هستند، نه صورتهای اختصاری جداگانه. ما آنها را اغلب بدون اطلاع از گروهی که منجر به ایجادشان شده است، به کار می‌بریم، برای مثال، GOP صورت اختصاری Republican Party است که منبع اصلی حروف آن Grand Old Party بوده است. اما، بسیاری از مردم بیشتر از اینکه این گروه اسمی را یاد بگیرند، واژه GOP را به کار می‌برند. نمونه‌های دیگری از این نوع واژه‌سازی (Health, Education and HEW Welfare) (tender loving care) TLC و LSD (در آمریکا معمولاً دلالت بر ماده مخدر lysergic acid diethy lamide می‌کند؛ در بریتانیای کبیر، صورت اختصاری *denarii*، *solidi*، *librae* است که يك عبارت لاتینی به معنی «پوند، شیلینگ، پنس» می‌باشد؛ و بالاخره نمایانگر اصطلاح نظامی *landing shipdock* است.)

در ایجاد واژه از طریق فرایند پس‌ساز^{۲۳}، که عبارت است از تجزیهٔ تکوازی واژه‌ها، نیز فرایند کوتاه‌سازی عمل می‌کند. در فرایند پس‌ساز، بر اساس همانندیهای موجود بین واژه بلندتر و سایر واژه‌های زبان، از واژه بلندتر واژه‌ای کوتاه‌تر ساخته می‌شود. برای مثال، واژه *editor* خیلی پیش‌تر از واژه *edit* در واژگان زبان انگلیسی وجود داشته است، سخنگویان زبان انگلیسی بامقایسهٔ واژه *editor* و سایر واژه‌هایی از قبیل *writer*، *singer*، *workers* و پنداشته‌اند، درست بدان گونه که واژه‌های *writer*، *singer*، *workers* هر کدام از دو تکواز تشکیل یافته‌اند، واژه *editor* نیز از دو تکواز تشکیل شده است. پسوند *or* (که تلفظ آن همانند تلفظ *er* است) به معنای «کسی که عامل انجام فعل است»، و فعل *edit*. بدین ترتیب، واژه *edit* وارد واژگان زبان انگلیسی شده است. نخست، برخی از سخنگویان اعتراض کردند که «چنین واژه‌ای وجود ندارد»، اما اکنون واژه *edit* کاملاً پذیرفته شده است. اخیراً فرایند پس‌ساز موجب ایجاد واژه *enthused* از صورت قدیمی‌تر *enthusiasm* شده است. واژه *enthused* موجب واکنشهای منفی شدیدتر از جانب سخنگویانی می‌شود که به اعتراض می‌گویند، «این يك واژه نیست». این قبیل مردم از يك جهت راست می‌گویند، زیرا *enthused* واژه نسبتاً جدیدی است. اما، از سوی دیگر، فرایند پس‌ساز برای ایجاد واژه فرایندی است کاملاً صحیح و معمول. این قبیل اعتراضها، به منظور بازسازی زبان از تحول، به احتمال زیاد

اثری بیش از اعتراضهای پیشین نسبت به واژه *edit*، یا واژه‌های *donate* و *televise* نیز به واسطهٔ فرایند پس‌ساز ایجاد شده‌اند، نخواهد داشت.

دربان انگلیسی فرایند کوتاه‌سازی در ایجاد واژه‌هایی مانند *gym* از *gymnasium* نیز *math* از *mathematics*، *piano* از *pianoforte*، *plane* از *airplane* نیز عمل کرده است. هرچند روشن نیست که در این زبان واژه‌های دیگری موجب پیدایش این صورتهای اختصاری شده‌اند، اما این فرایند بوضوح همانند فرایند پس‌ساز است، زیرا در آن واژه بلندتر به واژه کوتاه‌تر تبدیل می‌شود. در فرایند پس‌ساز و نیز در موارد مشابه آن، واژه‌های جدید به واسطهٔ کوتاه کردن واژه‌های قدیمی‌تر ایجاد می‌شوند.

هرگز واژه‌سازی را نمی‌توان پیش‌بینی کرد. از طریق مطالعهٔ دقیق تارخ زبان، زبان‌شناس می‌تواند فرایندهایی را مشخص کند که در گذشته سخنگویان برای ایجاد واژه‌های جدید به کار برده‌اند، و بدین طریق می‌تواند در مورد شیوه‌های واژه‌سازی در زبانهای بشری به نتایج کلی دست یابد. هرچند این قبیل مطالعات منجر به توصیف نحوهٔ پیدایش واژه‌های جدید زبان می‌شود، اما آنها علت کاربرد فرایندهای ویژه برای تولید صورتهای زبان خاصی را بیان نمی‌دارند، و نیز زبان‌شناس را قادر به پیش‌بینی ایجاد واژه‌های جدید نمی‌کنند. ما می‌دانیم که واژه *edit* از *editor* به واسطهٔ فرایند پس‌ساز ایجاد شده است. چنین فرایندی می‌توانست *auth* را از واژه *author* نیز پدید آورد. تاکنون این کار انجام نشده است. و اطلاعات ما دربارهٔ تحول واژگانی به آن اندازه نیست که ما را رهنمون شود تا بفهمیم که در آینده سخنگویان زبان انگلیسی واژه *auth* را ایجاد خواهند کرد یا نه.

به طریق مشابه. در زبان انگلیسی جدید واژه *pea* به واسطهٔ فرایند پس‌ساز از واژه *pease* ایجاد شده است، که در اصل اکنون یک صورت مفرد به‌شمار می‌آید و فقط در اشعار کودکانه یافت می‌شود.

Pease	porridge	hot,
Pease	porridge	cold
Pease	porridge	in the pot
Nine	days	old.

گرچه معنی *pease* مفرد است، اما همانند یک واژه جمع تلفظ می‌شود، در نتیجه سخنگویان آنرا به دو تکواژ *pea* و *s* تجزیه کرده‌اند. پس، منشأ واژه *pea* تسوجیه‌پذیر

است. حال به واژه *cheese* توجه کنید. چرا این واژه در انگلیسی جدید بر اثر عملکرد فرایند پس‌ساز تبدیل به *chee* نشده است؟ ما نمی‌توانیم در این باره توجیهی ارائه دهیم. بی‌تردید، عمل نکردن فرایند پس‌ساز در این باره در ارتباط با تفاوت در تلفظ یا صورت نوشتاری نیست، زیرا در انگلیسی میانه این دو واژه بسیار شبیه یکدیگر بوده‌اند:

انگلیسی جدید	انگلیسی میانه
cheese	chese
pea	pese

شاید این تفاوت بدین جهت باشد که لوییا شینی است قابل شمارش و يك لوییارا می‌توان از چند لوییا بوضوح تشخیص داد، اما پنیر شینی است غیر قابل شمارش به صورت توده‌ای یکپارچه است.

ذکر این نکته در اینجا شاید جالب باشد که کسودکان اغلب هنگام فراگیری زبان از فرایند کوتاه‌سازی استفاده می‌کنند. برای مثال معمولاً کسودکان سه‌ساله به‌هنگام صحبت درباره *clothes*، برای ایجاد دلالت بريك تکه لباس *clo* را بدکار می‌برند، یا، به‌طریق مشابه، شنیده می‌شود که کودک به‌هنگام خواستن يك تکه پنیر، *chee* را بر زبان بیاورد. فرایندهای واژه‌سازی در دسترس همه انسانهاست و حتی در ابتدایی‌ترین مراحل فراگیری زبان نیز از آنها استفاده می‌شود، موقعی که کسودکان با این گونه زایاییها مواجه می‌شوند. معمولاً بزرگسالان خطای آنان را اصلاح می‌کنند و بدین ترتیب واژه‌های جدید از بین می‌روند. ممکن است به‌علت پذیرفته شدن تعدادی اندك از این قبیل واژه‌ها از سوی بزرگسالان، درواژگان زبان تغییراتی ایجاد شود. اما شواهد موجود برای تأیید این‌دعا اندك است. بزرگسالان نیز از این قبیل فرایندهای واژه‌سازی استفاده می‌کنند. گساهی اوقات واژه‌های جدید آنان پذیرفته می‌شوند و جزو واژگان می‌گردند. اما، در وقتی دیگر، درست بدان گونه که برای کسودکان رخ می‌دهد، سایر سخنگویان واژه ساخته شده را نمی‌پذیرند، در نتیجه، برای همیشه فراموش می‌شود و بین این دو نوع واژه‌سازی از طریق فرایند پس‌ساز، واژه‌ای مانند *enthused* قرار دارد که برخی از مردم آنها را بدکار می‌برند، اما برخی دیگر به کار نمی‌برند. بسیاری از افراد این واژه را نمی‌پذیرند، اما چون بسیاری دیگر آن را می‌پذیرند، احتمالاً همانند *peas edit*، روزی در گفتار همه ظاهر خواهد شد. ما از آزمایشی که واژه جدیدی را پذیرفتنی می‌کنند بی‌اطلاع هستیم، اما اگر تعداد قابل توجهی از مردم واژه‌ای را بپذیرند، طرفداران پاکی زبان

از جلوگیری تحول واژگانی تقریباً ناتوان می‌شوند.

باتوجه به وضعیت کنونی دانش ما درباره تحول واژگانی، فقط می‌توانیم فرایندهای عمده را فهرست و موارد خاصی را که قبلاً اتفاق افتاده‌اند، توصیف کنیم. یکی از اهدافی که زبان‌شناس امیدوار است در آینده به آن دست یابد عبارت از کسب اطلاع کافی در باره تحول واژگانی است، تاب‌دان‌طریق بتواند پدید آمدن واژه‌های جدید را توجیه و پیش‌بینی کند.

ابداع

قرض‌گیری، صرف، اشتقاق، ترکیب، گسترش، تخصیص، و طرق مختلف کوتاه‌سازی همه در ایجاد واژه‌های جدید زبان انگلیسی نقش مهمی ایفا کرده‌اند. همه زبانها حداقل برخی از این فرایندها را به‌کار می‌بندند، و نیز برخی زبانها از ترجمه قرضی هم استفاده می‌کنند. کم‌استعمال‌ترین شیوه واژه‌سازی ابداع^{۲۴} است، که در آن واژه بدون زمینه قبلی ایجاد می‌شود. از واژه‌های زبان دیگری استفاده نمی‌کند، یا تکرارها و واژه‌های مورد استفاده در زبان خود را نیز به‌کار نمی‌گیرد. چند نمونه از واژه‌های زبان انگلیسی که از طریق ابداع به‌وجود آمده‌اند، عبارتند از *snob*، *fun*، *quiz*، *jazz*. زبان‌شناسان نتوانسته‌اند رابطه مشخصی بین این واژه‌ها و سایر تکرارهای زبان انگلیسی یا هر زبان دیگری ببندند. *quiz* و *jazz* واژه‌های نسبتاً جدیدی هستند، اما واژه *fun* احتمالاً به واژه *fonne* به معنای «احمق» بازمی‌گردد که حداقل پانصد سال پیش در انگلیسی میانه کاربرد داشته‌است. در هر صورت، پیش از آن تساریخ اثری از آن واژه در دست نیست، بنابراین باید فرض کنیم که در دوران انگلیسی میانه ابداع شده باشد. واژه *snob* نیز ممکن است در دوران انگلیسی میانه به‌وجود آمده باشد. در متون قدیمی واژه *snob* به معنای شاگردک‌فاش بسیار به‌کار رفته است. در دوران انگلیسی میانه معنی *snob* از «شاگرد کفاش» گسترش یافت و دلالت بر «اعضای طبقات پایین‌تر» کرد؛ در اوایل دوران انگلیسی جدید معنی این واژه تخصیص یافت و حاکی از «عضوی از طبقات پایین‌تر که به‌به‌تری خود نسبت به همتایش معتقد باشد»، شد؛ و امروز، *snob* به شخصی اطلاق می‌شود که خود را برتر از دیگران انگارد و این باور در رفتار او مشهود باشد. هر چند می‌توان تحول معنی این واژه را در گستره زمانی بیش از ۵۰۰ سال پیگیری کرد، اما در مورد منشأ آن نمی‌توان با اطمینان سخن گفت. شاید واژه *snob* از هیچ به‌وجود نیامده باشد، بلکه يك

صورت مُعلّی ۲۵ از يك واژه انگلیسی میانی برای کفاش یعنی *cobelere* باشد (*cobbler* در انگلیسی جدید).

نام آوا ۲۶ نوعی ابداع تحول یافته است که در آن واژه بر اثر تقلید صوت طبیعی خاصی بدو وجود می‌آید. فرایند نام آوا همانند فرایند قرض‌گیری و شیوه‌های مختلف ایجاد واژه جدید بر اساس واژه‌های قدیمی‌تر، الگویی را مورد استفاده قرار می‌دهد که شالوده واژه جدید را تشکیل می‌دهد، اما برخلاف فرایندهای واژه‌سازی دیگر، فرایند نام آوا برون زبانی ۲۷ است. یعنی منشأ آن در خارج از خود زبان واقع است. واژه‌هایی از قبیل *pop*, *buzz*, *tinkle* همچنین آنهایی که نماینده صداهای حیوانات است، مانند *moo*, *how-how* و *meow*، در اصل بدو منظور تقلید از صوتهای طبیعی بدکار برده شده‌اند. چون اکثر زبانها، اگر نگوییم همه آنها، دارای واژه‌های نام آوا هستند، برخی از مردم معتقدند که انسان اولید نخست از طریق تقلید صوتهای طبیعی استفاده از زبان را آغاز کرد. هیچ شاهدهی برای تأیید این نظریه، یعنی نظریه عوعو ۲۸ در مورد پیدایش زبان وجود ندارد، نیز، به همین ترتیب، برای تأیید نظریه هاه‌ها ۲۹ (اینکه زبان از ناله و غرولند و جیغ و فریادهای شادی نشأت گرفته است)، یا نظریه دینگ‌دنگ ۳۰ (اینکه مردم به هنگام مشاهده برخی از اشیای بی‌اختیار صداهایی از خود بروز دادند و این صداها بتدریج مقام واژه را کسب کرده و حاکی از اشیای شدند) شاهدهی وجود ندارد. این گونه نظریه‌های مربوط به منشأ زبان بشری، تماماً تصورات محض هستند؛ این نظریه‌ها همه به پیش از عصر تاریخ برمی‌گردند، و بدین علت، هرگز نمی‌توان آنها را تأیید یا رد کرد. هرچند ممکن است انسان ارتباط زبانی را از طریق ایجاد صوت به کمک یکی از این طرق کشف کرده باشد، اما زبان بشری صرفاً از چند واژه تشکیل نمی‌یابد، زبان دارای نظام بسیار پیچیده‌ای از قواعد و روابط است که ترکیب تکواژ به صورت واژه‌ها، و واژه‌ها بدو صورت جمله‌ها را، حتی پیچیده‌تر از آنچه که اکنون می‌خوانید، ممکن می‌سازد. حتی شامپانزه‌ها هم با کوشش بسیاری توانند چند واژه‌ای را ادا کنند، اما هیچ شامپانزه‌ای تا به حال واژه‌ای را خلق نکرده است، یا جملاتی به پیچیدگی جملات اکثر کودکان دو ساله تولید نکرده است. از این رو، مؤالهای مهم مطرح شده در مورد پیدایش زبان بشری مربوط به چگونگی و امکان استفاده از نخستین جمله می‌شوند، نه فقط به چند واژه محدود.

25. alliteration

27. extralinguistic

29. pooh-pooh theory

26. onomatopoeia

28. bow-wow theory

30. ding-dong theory

تا آنجا که نوشته‌های تاریخی مشخص می‌کنند، زبانهای بشری همیشه همانند زبانهای کنونی بوده‌اند - یعنی، به صورت نظامهای ارتباطی انتزاعی، پیچیده و زیبا. هیچ زبان بدوی وجود ندارد. اگر چنین زبانی وجود می‌داشت، در آن صورت، بدان گونه که زیست‌شناسان می‌توانند از طریق مشاهده موجودات زنده تک سلولی تحولات حیات را پیگیری کنند، ما نیز می‌توانستیم ظهور زبان در انسان را دنبال کنیم. اما زبان‌شناس نمی‌تواند از آن گونه روشها استفاده کند، زیرا، حتی يك زبان نیز وجود ندارد که در آن همه ارتباطات زبانی توسط جمله‌های تک واژه‌ای صورت گیرد. در واقع، در همه زبانهای بشری، طول و پیچیدگی جملات تولید شده را فقط عوامل جسمانی و روانی، مانند ظرفیت حافظه، محدود می‌کنند.

خلاصه

زبانها در طول عمر خود همواره تحول می‌یابند - واژه‌های جدید وارد آنها می‌شوند. واژه‌های قدیمی تر متروک می‌گردند، معانی تحول می‌یابند، و تلفظ دگرگون می‌شود. در این فصل ما نمونه‌هایی از این قبیل تحولات را در زبان انگلیسی مشاهده کردیم. واژه‌های مورد بحث در این فصل فقط به عنوان نمونه ارائه شدند؛ در زبان انگلیسی هر واژه‌ای تاریخچه‌ای دارد. واژه‌هایی که اکنون به کار می‌بریم، هیچ کدام دقیقاً بدان گونه نیستند که اجداد زبانی ما، یعنی آنگلو-ساکسونها، دوهزار سال پیش آنها را به کار می‌بردند. در بسیاری موارد، آنها حتی از اقلام موجود در واژگان ما اطلاعی نداشتند. اما، دلیلی وجود ندارد باور کنیم که توان آنان در ایجاد ارتباط با یکدیگر کمتر از ما بوده است. اینکه زبان چگونه تحول می‌یابد مهم نیست، بلکه مهم این است که اساس آن یکسان باقی می‌ماند - یعنی، يك نظام ارتباطی زیبا که می‌تواند نیازهای سخنگویانش را کاملاً مرتفع سازد. بنابراین، در نظر آنان که ازمایت زبان اطلاع دارند، دیدگاه طرفداران پاکی زبان عجیب جلوه می‌کند. چرا باید کسی با ایجاد واژه‌های جدید مخالفت کند؟ واژگان ما پراز تکواژهایی است که زمانی جدید بوده‌اند. بی‌تردید، نسبت به واژه *edit* اعتراضهایی شده است، اما اکنون دیگر کسی به آن اعتراض نمی‌کند. آنان که از وجود واژه *enthused* ناراحت می‌شوند، یا نسبت به ازدیاد واژه‌های اختصاری اظهار تأسف می‌کنند ممکن است با درک این نکته که تعلیمات آنها در مدارس یا نامه‌هایشان بدسر دیران روزنامه‌ها و مجله‌ها در جلوگیری از تحولات واژگان زبان انگلیسی مؤثر نخواهد افتاد، دچار یأس و نومیدی شوند، زبان آزادمنشانه عمل می‌کند؛ هر کسی می‌تواند هر آنچه بخواهد بگوید، اما معمولاً "یرد با اکثریت است. در صورتی که عده

زیادی از مردم واژه جدیدی را به کار برند، آن واژه بخشی از زبان محسوب می‌شود، خواه آن واژه از طریق قرض‌گیری وارد زبان شده باشد، خواه بدمک فسراندهای ترکیب سازی، صرف، اشتقاق، گسترش، تخصیص، اختصار سازی، یا ابداع.

جستار بیشتر

۱- زبان انگلیسی کدام يك از واژه‌های زیر را قرض گرفته است؟ کدام يك از آنها انگلیسی اصیل (آنگاو- ساکسون) می‌باشند؟ واژه‌های قرضی از کدام زبان به‌عاریه گرفته شده‌اند؟ چه تغییراتی در املا یا معنی واژه‌های بومی ایجاد شده است؟

arm	ivy	parade
bleat	krait	stretch
coleslaw	mauve	them

۲- تحولانی که اغلب در طول زمان در آواها و املا، و یا معنای واژه‌ها پدید می‌آید، رابطه تاریخی بین واژه‌ها را مبهم می‌سازد، یا، ازسوی دیگر، امکان دارد تغییرات ناشی از گذشت زمان واژه‌ها را بیشتر به یکدیگر شبیه می‌سازد. کدام يك از جفت واژه‌های زیر زمانی تکواژه‌های ریشه‌ای یکسان داشته‌اند؟ پیش از اینکه برای یافتن پیشینه تحولات این واژه‌ها به لغت‌نامه رجوع کنید، سعی نمایید در معنی آنها رابطه‌ای بیابید.

puddte	—	poodle
shade	—	shadow
batch	—	bake
yoke	—	yolk
evil	—	ill
plain	—	plane
bride	—	bridle
mayor	—	major

۳- يك بخش خدماتی که تعمیرات ضمانتی یخچالهای فریجیدر را انجام می‌دهد اکنون پیش از اعزام تعمیر کار، شماره مدل وسیله مورد نظر را می‌پرسد. این بخش خدماتی

قبلاً از مشتریان خود می‌پرسید که فریجیدر دارند یا نه، و هر چند تعمیرکاران فقط به منزل افرادی فرستاده می‌شدند که به این پرسش پاسخ مثبت داده بودند، اما آنها اغلب پس از رجوع به محل درمی‌یافتند که یخچال مورد نظر گیبسون، جنرال الکتریک، یا یک نوع دیگر است، مسأله زبانی مربوط به این وضعیت را توضیح دهید.

۴- فهرستی از هشت اسم تجاری تهیه کنید. منشأ هر یک از اسامی را مشخص نمایید (برای مثال، قرض گیری، ترکیب سازی، گسترش، تخصیص، ابداع، یا حتی قلب آوا).



فصل ۶

زبان عامیانه، سبک ولغت نامه

جمله‌های (۱) و (۲) معانی یکسان دارند، اما سبکهای آنها متفاوت است.

(1) *He received a substantial gratuity.*

(2) *He got a big tip.*

جمله نخست کاملاً رسمی است، اما جمله دوم غیررسمی یا محاوره‌ای^۱ می‌باشد. این دو جمله انگلیسی «خوش ساخت» هستند. سخنگوی تحصیل کرده زبان انگلیسی ممکن است از سبک رسمی در گزارشهای حرفه‌ای و از سبک محاوره‌ای در گفتگوهای خود با دوستانش استفاده کند. درکش زبانی سبک باید با بافت زبانی منطبق باشد. در بسیاری از جمله‌ها سبک را می‌توان فوراً از واژه‌های به کار رفته در آن تشخیص داد. واژه‌های بخصوصی مانند *gratuity* عمدتاً در زبان رسمی ظاهر می‌گردند، حال آنکه واژه‌های دیگری، مثل *tip*، معمولاً در گفتار غیررسمی یا نوشتاریافت می‌شوند.

در گذشته، کسانی سبک محاوره را نامناسب تشخیص داده‌اند (هرچند آنان خود بی تردید آن را در موقعیتهای خاصی به کار می‌بردند)؛ اما در عوض، فقط سبک رسمی را خوب و مناسب انگاشته‌اند. اکنون، افراد کمتری نسبت به کاربرد زبان محاوره‌ای معترضند، شاید بدین علت که در مقایسه با چند نسل پیش جامعه از رسمیت کمتری برخوردار است. اما سبکی وجود دارد که کاربرد آن هنوز هم در بسیاری از مردم، واکنشهای عاطفی شدیدی برمی‌انگیزد و آن سبک عامیانه^۲ است. برخی از والدین شکوه می‌کنند که کودکانشان واژه‌های عامیانه زیادی به کار می‌برند؛ همین ده سال پیش بود که سرمقاله نویسان و منتقدان

1. collo quial

2. slang

لغت نامه‌ها را بدلت مشخص نکردن واژه‌های عامیانه از سایر واژه‌ها «اسف بار» خواندند. زبان عامیانه چیست؟ فرق آن با گفتار محاوره‌ای چیست؟ آیا بین واژه‌های عامیانه و سایر انواع واژه‌ها، از قبیل اصطلاحات حرفه‌ای یا واژه‌های موهن رابط‌دای وجود دارد؟ آیا باید واژه‌های عامیانه را در لغت نامه‌ها وارد کرد؟ در این فصل برخی از پاسخ این پرسشها و نیز پاسخ پرسشهایی را بررسی خواهیم کرد که مربوط به سبک در کنش زبانی می‌شوند.

زبان عامیانه

هر فردی می‌تواند تعدادی واژه را به عنوان واژه عامیانه برشمارد. اما اگر چند تا از این فهرستهارا باهم مقایسه کنیم، ممکن است با نکات ضد و نقیض خاصی روبرو شویم. آنجده از سوی يك شخص واژه عامیانه تلقی می‌شود. ممکن است در نظر شخصی دیگر صرفاً محاوره‌ای جلوه کند. برای مثال، تعداد بسیار اندکی از دانشجویان واژه‌های *maths exam* را عامیانه می‌پندارند. با این وجود برخی بزرگسالان اینها را اصطلاحات عامیانه تلقی می‌کنند. در واقع، این واژه‌ها در یکی از منابع پیشنهادی پایان این فصل به عنوان نمونه‌هایی از واژه‌های عامیانه عرضه شده است. واضح است که گفتار محاوره‌ای و عامیانه رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند. بدین ترتیب که بین این دوتداخل پیش می‌آید و تعیین مرز قاطع بین این دوسبک، عملی نیست. واژه‌ای که نخست عامیانه بوده ممکن است با گذشت زمان صورت محاوره‌ای به خود گیرد، و بدین ترتیب، زمینه برای ظهور واژه عامیانه دیگر فراهم شود. ظاهراً این وضعیت در مورد واژه *cop* پیش آمده است. سی سال پیش واژه *cop* قطعاً واژه‌ای عامیانه بود. اما اخیراً *fuzz* به صورت واژه‌ای عامیانه برای «پلیس» در آمد، و بعداً، تحت شرایط اجتماعی و فرهنگی جدید، *pig* رواج پیدا کرد. در مقایسه با واژه تحقیر آمیز *pig*، واژه خنثی تر *cop* صورت محاوره‌ای تلقی می‌شود. فقط وجود يك خصوصیت در هر واژه کافی است که آن را در طبقه واژه‌های عامیانه قرار دهد. قرار دادن واژه‌ای خاص در شمار واژه‌های عامیانه به عوامل مختلفی بستگی دارد که از آن میان می‌توان از وجود واژه‌هایی دیگر با همان معنا، انواع بافتنهایی که آن واژه معمولاً در آنها ظاهر می‌شود، و نیز موقعیت اجتماعی افرادی که آن را به کار می‌برند، نام برد. در بحثی که در زیر پیرامون این قبیل عوامل به عمل خواهد آمد، نمونه‌هایی از اصطلاحات عامیانه ارائه خواهد شد. اما اگر شما نیز فهرستی از واژه‌های عامیانه رایج را تهیه کنید و عناصر فهرست خود را بانکات مطرح شده در اینجا مرتبط سازید، خالی از فایده نخواهد بود، زیرا یکی از ویژگیهای بسیاری از واژه‌های عامیانه این

است که آنها در طول مدت کوتاهی از رواج می‌افتند. مثالهایی که در اینجا ارائه می‌شود ممکن است فقط چندسالی پس از نگارش این کتاب برای شما مانوس باشند. واژه‌های عامیانه در مقایسه با عناصر محاوره‌ای یا زبان رسمی ممکن است از عناصر واژگانی درجه دوم تلقی شوند. یعنی اینکه برای اکثر واژه‌های عامیانه، اگر نگوییم برای همه آنها، می‌توانیم واژه‌ای رایجیم که عامیانه نباشد، ولی تقریباً همان معنا را در خود داشته باشند. زیرا، واقعیت این است که می‌توان واژه‌های عامیانه را با توسل به واژه‌های غیر عامیانه تعریف کرد:

عامیانه	برابر غیر عامیانه
pot	marihuana
rip off	cheat, exploit
smashed	drunk
rap	discuss

اگر قرار بر این می‌شد که واژه‌های زبان انگلیسی را به عامیانه و غیر عامیانه تقسیم می‌کردیم، درمی‌یافتیم که بسیاری واژه‌های موجود در واژگان نقش دو گانه ایفا می‌کنند. این قبیل واژه‌ها در برخی از متون فقط يك معنا را القا می‌کنند و به صورت عامیانه بدکار می‌روند. اما، در متون دیگر معنی متفاوتی دارند و بخشی از واژه‌های محاوره‌ای یا رسمی را تشکیل می‌دهند، این گفته در مورد چهار واژه‌ای که در فهرست بالا با عنوان عامیانه مشخص شده‌اند، صدق می‌کند: واژه *pot* حاکی از يك وسیله آشپزی در گفتار غیر عامیانه است؛ و آنچه که در گفتار عامیانه با واژه *smashed* بیان می‌شود، در زبان محاوره‌ای به معنای شکسته است. ماهیت دو گانه برخی از واژه‌ها ما را در شناخت منشأ واژه‌های عامیانه یاری می‌دهد. مثالهای ارائه شده در اینجا از راه گسترش معنی عناصر واژگانی معمولی به وجود آمده‌اند؛ گسترش معنایی نوعی فرایند واژه سازی است که در فصل ۵ پیرامون آن بحث شد. واژه‌های عامیانه دیگری نیز از طریق فرایندهای معمول در زبان یعنی از طریق کوتاه سازی (مانند *coed*)، صورت کوتاه *coeducation*، که قبلاً صورت عامیانه تلقی می‌شد، اشتقاق (*downers* و *uppers*)، مشتق از تکیواژه‌های غیر عامیانه *down* و *up*، اصطلاحات عامیانه‌ای هستند که به ترتیب دلالت بر مراد مخدر محرک و کند سازی می‌کنند)، و مورد نادر تر، ابداع (مانند *jazz* که در اصل يك واژه عامیانه بود) به وجود آمده‌اند.

لازم به تذکر است که تعریف واژه عامیانه دشوارتر از تعریف سایر انواع واژه‌های موجود در زبان نیست. گاهی اوقات گفته می‌شود که معنی واژه عامیانه در مقایسه با معنی واژه غیر عامیانه مبهمتر است و از صراحت کمتری برخوردار می‌باشد. این نظر کاملاً نادرست است. معنی اکثر واژه‌های دیگر نیز تا حدودی مبهم است، اگر شخصی جمله *He is a Republican* را ادا کند، شنونده بخشی از منظور وی را خواهد فهمید، اما، برای درک کامل این جمله نه تنها باید شنونده معنی عام واژه *Republican* را بداند، بلکه از دیدگاه سیاسی شخصی مورد نظر باید مطلع باشد. آیا این جمله حاکی از توهین است یا تمجید؟ پاسخ این سؤال به معنی واژه *Republican* در نظر شنونده، و نیز دیدگاه سیاسی شخص مورد نظر بستگی دارد. از این رو، اگر گوینده یک دموکرات باشد، در آن صورت جمله فوق می‌تواند به عنوان یک توهین تلقی شود. نمونه‌های بسیاری از مبهم بودن واژه‌ها غیر عامیانه را می‌توان ارائه داد؛ مثلاً واژه‌های *warm* و *cold* را در نظر بگیرید. بن هم اتاقی‌ها همواره دموکراسی یا افزودن درجه حرارت اتاق اختلاف سلیقه پدید می‌آید، یکی می‌گوید *It's too warm in the room* دیگری اظهار می‌دارد *It's too cold*. ابهام معنایی معلول این واقعیت است که اعتقادات، پیش‌انگاریها، شرایط جسمانی، و تعجرب پیشین اهل زبان متفاوت است.

نداشتن اطلاع کافی از واژه نیز باعث می‌گردد تا معنی آن مبهم یا غیر صریح پنداشته شود؛ اما، در این قبیل موارد، در واقع واژه مبهم نیست، بلکه این دانش شخصی است که چنین تصویری را پدید می‌آورد. در مورد واژه‌های عامیانه نیز چنین است. افرادی که واژه‌های عامیانه خاصی را به کار نمی‌برند، احساس می‌کنند که آنها مبهمند. آنان که این واژه‌ها را به کار می‌برند بر معنی آنها آگاهی دارند.

مردم گاهی اوقات ادعا می‌کنند که واژه‌های عامیانه زنده‌تر و جالبتر از سایر انواع واژه‌ها هستند. بی‌تردید این ادعا تا حدودی درست است، اما، «جالب بودن» واژه عامیانه، همانند جالب بودن هر واژه یا عبارت دیگر، فقط تا موقعی نمود دارد که آن واژه جدید باشد. واژه عامیانه پس از تکرار زیاد دیگر جالبتر از همتای غیر عامیانه خود جلوه نخواهد کرد. شاید این یکی از دلایل از رواج افتادن این همه واژه‌های عامیانه باشد. یکی از عوامل روانی مؤثر در کاربرد واژه عامیانه ممکن است گرایش به ایجاد نفوذ کلام باشد. برای جلب و حفظ توجه شنونده، در صورتی که واژه عامیانه در سطحی گسترده تر به کار رود،

دیگر این احساس را بر نخواهد انگیزخت، و بدین ترتیب یکی از انگیزه‌های کاربرد آن از بین خواهد رفت. صورتهای قالبی^۴ ای مانند *fresh as a daisy*, *gentle as a lamb* یا *strong as an ax* نیز از چنین وضعیتی برخوردارند. این عبارات شاید در نخستین دفعات کاربردشان جالب می‌نمودند، اما، بر اثر کاربرد مکرر جالب بودن خود را از دست داده‌اند و اکنون بسیاری از سخنگویان از به‌کار بردن آنها اجتناب می‌ورزند. تا وقتی که قصد گوینده یا نویسنده ایجاد زیبایی کلام نباشد، تعدادی اندک از مردم علیه آن صورتهای زبانی که از نظر سبکی جالب نیستند، اعتراض می‌کنند. اما، هر وقت مردم احساس کنند که واژه‌های برای ایجاد زیبایی کلام به‌کار برده شده، ولی این منظور را بر آورده نکرده است، بی‌تردید زبان به‌اعتراض می‌گشایند. این واکنش بویژه در برابر واژه‌های عامیانه شدیدتر است، اما صرفاً محدود به این نوع واژه‌ها نمی‌شود. در مورد زبان رسمی و محاوره‌ای نیز چنین وضعیتی پیش می‌آید، زیرا، جالب بودن (یا نبودن) بستگی به تازه بودن واژه یا عبارت دارد تا به سبک گفتاری آن.

خلاصه، می‌توان گفت که دو واکنشی که مردم معمولاً^۵ در برابر واژه‌های عامیانه از خود نشان می‌دهند - اینکه آنها از نظر معنایی مبهم و از نظر لحن، جالبند - معلول عاملی واحد است و آن اینکه بسیاری از واژه‌های عامیانه صرفاً از سوی بخشی از افراد جامعه به‌کار برده می‌شوند و تعداد قابل توجهی از مردم از آنها بی‌اطلاع هستند. واژه‌های عامیانه پدیده‌های گروهی هستند، یعنی، عبارتند از مجموعه‌ای از واژه‌هایی که از سوی بخش خصوصی از جامعه به‌کار برده می‌شوند. در واقع، به تعداد گروه‌های اجتماعی جداگانه، انواع واژه‌های عامیانه وجود دارد؛ مثلاً^۶ واژه‌های عامیانه مورد استفاده والدین بندرت همانند واژه‌های عامیانه کودکان است؛ حتی دانشجویان نیز ممکن است متوجه شوند که واژه‌های عامیانه آنها از آن دانش آموزان دبیرستان متفاوت است؛ فهرست واژه‌های عامیانه اوباشان با فهرست واژه‌های عامیانه موسیقی دانان حرفه‌ای دارای محدودی واژه مشترک است.

برای برخی از افراد کاربرد واژه عامیانه طریقی برای کسب هویت یک گروه خاص است. اگر کسی بخواهد به‌عنوان دانشجو شناخته شود، می‌تواند واژه‌های عامیانه مورد استفاده دانشجویان را به‌کار برد. اگر وی بخواهد به‌منزله یکی از اعضای گروه نوازندگان موسیقی شناخته شود، می‌تواند واژه‌های عامیانه مربوط به موسیقی، آلات موسیقی، ترتیب قرار گرفتن نوازندگان و اجرای برنامه‌ها را یاد گیرد. به عبارت دیگر، واژه عامیانه اعتبار

می آفریند. البته، این بستگی بد نظر شخص دربارهٔ گروهی دارد که واژه‌های عامیانه آن را به کار می برد. اگر شخصی از گروهی بترسد یا آن را نپسندد، از کاربرد واژه‌های عامیانه آن گروه اجتناب خواهد ورزید و ممکن است خود آن واژه‌ها را موهن بینگارد. بسیاری از واکنشهای منفی شدید در برابر کاربرد واژه‌های عامیانه در واقع واکنشهایی علیه افرادی است که آن واژه‌ها به واسطهٔ آنان هویت پیدا می کنند. عموماً، واژه‌های عامیانه محترم شمرده نمی شوند، زیرا میانگین آمریکاییان بزرگسال، افرادی را که از این قبیل واژه‌ها استفاده می کنند، محترم نمی شمارند. همچنین، عکس این گفته نیز صادق است. عناصر واژگانی مخصوص افرادی که نامحرم شمرده می شوند خود بخود برچسب عامیانه می گیرند، اما از آن افرادی که محترم به شمار می آیند، «اصطلاحات حرفه‌ای» خوانده می شود. قبلاً یاد آور شدیم که یکی از دلایل احتمالی ماهیت گذاری بسیاری از واژه‌های عامیانه این است که کاربرد مکرر آنها موجب تضعیف تأثیر پذیری شان می شود. اینکه تعداد بسیاری واژه عامیانه ایجاد می شود و گروههای اجتماعی خاصی آنها را به کار می برند، نیز می تواند کوتاهی هم آنها را توجیه کند. در بسیاری از این قبیل گروهها، عضویت غالب اوقات تغییر می یابد. برای مثال، واژه‌های عامیانه مورد استفاده در دانشگاهها هر ساله به خاطر خروج فارغ التحصیلان و ورود دانشجویان سال اول به گروهها، تحول می یابد. در ایالات متحده برخی از افراد جوان به مدت چند دهه خود را از شیوه زندگی آمریکایی جدا نگه داشته و جوامع جداگانه‌ای را تشکیل داده اند. در سالهای دههٔ ۱۹۵۰ این قبیل افراد را *beatniks*، در نخستین سالهای دههٔ ۱۹۶۰ آنان را به همان میزان *flower children*، و در اواخر سالهای دههٔ ۱۹۶۰ آنها را *hippies* می نامیدند. هرچه اعضای این خرده فرهنگ عوض شدند، به همان میزان واژه‌های عامیانه و حتی نام گروههای آنها نیز تغییر یافت.

البته، همهٔ واژه‌های عامیانه از رواج نمی افتند. بسیاری از واژه‌های عامیانه بدون اینکه تبدیل به بخشی از واژگان محاوره‌ای شوند، رایج باقی می مانند. به عنوان مثال، واژه های *booze* به معنای «نوشابه الکلی»، *weed* «سیگار»، *dough* «پول» و *John* به معنای «دستشویی» را در نظر بگیرید. این قبیل واژه‌ها هویت گروهی خود را که احتمالاً زمانی آن را دارا بوده اند، از دست داده اند، از این رو، به سر نوشت سایر واژه‌های عامیانه‌ای که به هنگام متحول شدن گروه مربوطه شان از رواج می افتند، دچار نشده اند.

در پایان می توان بحث مربوط به واژه عامیانه را بدین گونه خلاصه کرد که واژه‌های عامیانه از بسیاری جهات ویژگیهای سایر عناصر واژگانی را دارا هستند، بدین ترتیب که این نوع واژه‌ها به واسطهٔ فرایندهای واژه سازی عادی به وجود می آیند؛

معنی آنها مبهمتر از آن بسیاری از واژه‌های غیر عامیانه نیست؛ جالب و مؤثر بودن یا نبودن آنها به تازه بودنشان بستگی دارد، درست همان گونه که مؤثر بودن استعارات و تشبیهات به تازه بودن آنها بستگی دارد. از سوی دیگر، ویژگیهای خاصی وجود دارند که بیشتر خاص واژه‌های عامیانه است تا عناصر واژگانی رسمی یا محاوره‌ای؛ یعنی اینکه تقریباً هر آنچه را که می‌توان با واژه عامیانه بیان داشت، نیز می‌توان با واژه یا عبارت غیر عامیانه نیز بیان نمود، اما عکس این گفته کمتر صادق است؛ واژه‌های عامیانه را فقط بخش محدودی از افراد به کار می‌برند؛ گروههایی که واژه عامیانه به کار می‌برند اغلب در میان مردم از احترام کمتری برخوردارند، بنابراین، واژه عامیانه خود نیز از منزلت بالایی برخوردار نیست. در کل، واژه‌های عامیانه عمری کوتاهتر از واژه‌های غیر عامیانه دارند. اما، هیچ يك از این ویژگیها در خصوص واژه‌هایی که با عنوان «عامیانه» مشخص می‌شوند، منحصر به فرد نیست.

اصطلاحات حرفه‌ای

هر حرفه‌ای مجموعه اصطلاحات خاص خود را داراست، یعنی، اصطلاحاتی که مفاهیم و پدیده‌های مربوط به آن حرفه را مشخص می‌کنند. این قبیل اصطلاحات حرفه‌ای^۵ و واژه‌های عامیانه دارای ویژگیهای مشترک زیادی هستند. اصطلاحات حرفه‌ای، همانند واژه‌های عامیانه، فقط توسط بخشی از مردم به کار برده می‌شوند، و برای بسیاری از مردم ناآشنا هستند. اصطلاحات حرفه‌ای اغلب در واژگان غیر حرفه‌ای زبان معادلهایی دارند؛ برای مثال، زبان‌شناسان به جای واژه *sounds* از کلمه *phones* استفاده می‌کنند، و پزشکان واژه *trauma* را به کار می‌برند، حال آنکه مردم *ingury* را. اهل يك حرفه اغلب برای مفاهیم یا کشفیات جدید بی‌نام خود واژه‌هایی می‌سازند. برای مثال، زبان‌شناسان برای اشاره به واحدهای دستوری کمینه‌ای که واژه‌ها از آنها ساخته می‌شوند، واژه *morpheme* را معرفی کرده‌اند. واژه عامیانه نیز ممکن است به منظور ایجاد دلالت بر مفهوم یا عنصری به کار رود که پیش از معرفی آن واژه عامیانه، عنوان رسمی یا محاوره‌ای نداشته باشد. واژه عامیانه *funky* معادل غیر عامیانه در واژگان انگلیسی ندارد؛ این واژه به معنای «دادای نیروی جوانی، جدید و طبیعی» است. البته، معنی واژه *funky* و نیز واژه *morpheme* را می‌توان به زبان معمولی بیان داشت. از این رو، واژه عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای از بسیاری جهات شبیه هم هستند.

همترین تفاوت موجود بین واژه‌های حرفه‌ای و عامیانه عبارت است از تفاوت میان افرادی که آنها را به کار می‌برند. اصطلاحات حرفه‌ای از سوی کسانی به کار برده می‌شوند که کاملاً^۶ مورد قبول جامعه هستند و یا حتی جامعه آنان را تحسین می‌کند. اما، واژه‌های عامیانه در درجه نخست از سوی کسانی به کار برده می‌شوند که مورد احترام نیستند. در حوزه علم ریاضی يك فرد مکان‌شناس^۷ که به بررسی اشکال می‌پردازد، واژه *doughnut* را به عنوان يك اصطلاح فنی برای مشخص کردن اشیایی به کار می‌برد که شکل آنها شبیه دونات^۸ باشد. هیچ کس نخواهد گفت که این نوع کاربرد نامعمول يك واژه عادی، عامیانه است. از سوی دیگر، اگر يك قاچاقچی مواد مخدر واژه‌های معمولی را به معنای غیرمعمول به کار برد، کاربردهای وی را «عامیانه» تلقی می‌کنند. واژه *gofer* را (که به صورت *gopher* تلفظ می‌شود) مورد ملاحظه قرار دهید، که معنی آن «کسی که مواد مخدر را می‌گیرد و میان مشتریهای خود توزیع می‌کند»، است (به نظر می‌رسد که بسیاری از سخنگویان واژه *gofer* را به مفهوم شخصی که در کارهای نمایشی اعلام برنامه می‌کند، بیشتر می‌پذیرند).

تفاوت دیگر بین واژه عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای در شیوه تولید واژه‌های جدید است. بسیاری از واژه‌های عامیانه از طریق فرایندهای تحول‌مناهی (گسترش یا تخصیص) کوتاه‌سازی، یا اشتقاق آنها به واسطه تکواژهای معمولی، که اغلب منشأ ژرمنی دارند، ایجاد می‌شوند. اصطلاحات حرفه‌ای اغلب از تکواژهایی ساخته می‌شوند که منشأ لاتینی یا یونانی دارند. سخنگویان زبان انگلیسی، حداقل به طور ناخودآگاه، از این موضوع مطلع هستند و واژه‌هایی که فاقد این قبیل تکواژها باشند، به نظر آنان اصطلاح فنی جلوه نمی‌کند. برای مثال، واژه *googol* که در ریاضیات برای مشخص کردن عدد بسیار بزرگ به کار می‌رود، بیشتر به واژه عامیانه می‌ماند تا به اصطلاح حرفه‌ای.

یکی از تفاوت‌های موجود بین اصطلاح حرفه‌ای و واژه عامیانه در تعداد تکواژه‌های مختلفی است که در آنها به کار می‌رود، یعنی، اصطلاحات حرفه‌ای بلندتر هستند، مانند *microchronometer*، حال آنکه واژه‌های عامیانه غالب اوقات کوتاه می‌باشند، مانند *gig* به معنای «رزرو کردن بلیت برای نمایش»؛ در موسیقی (سابقاً به معنای «توقف به مدت يك شب»)، و نیز به صورت عامیانه دیگر به مفهوم «شغل». می‌توان گفت که به نظر آمریکاییها واژه‌های بلندتر به نحوی «بهر» از واژه‌های کوتاه‌تر هستند. احساس می‌شود که واژه‌های

بلندتر معانی دقیقتری دارند. اگر کسی واژه‌های بلندتر بیشتر به کار برد، اما نه واژه‌های کوتاه‌تر، گفته می‌شود که دارای «واژگان خوبی» است. اما اگر بیان معنی را ملاک قرار دهیم، واژه‌های بلندتر بهتر از واژه‌های کوتاه‌تر نیستند؛ *tip* و *gratuity* هر دو معنی یکسان دارند. پس، چرا واژه‌های بلندتر از منزلت بالاتری برخوردارند؟ احتمالاً توجیه این مسأله در این حقیقت نهفته است که این واژه‌ها، چه به صورت اصطلاح حرفه‌ای چه زبان رسمی، در گفتار یا نوشتار روزمره زیاد ظاهر نمی‌شوند. برای یادگیری آنها به مقدار خاصی آموزش رسمی یا مطالعه گسترده نیاز است. دانستن این قبیل واژه‌ها حاکی از چنین تجاربی است؛ این نوع تجارب را اکثر مردم با دیده احترام می‌نگرند؛ و بدین ترتیب، عناصر واژگانی مرتبط با این نوع فعالیت‌های محترمانه نیز خود مورد احترام واقع می‌شوند. بار دیگر درمی‌یابیم که عوامل مؤثر در نگرش ما نسبت به واژه‌ها غیر زبانی هستند؛ یعنی، آنها برداشت ما از فعالیت‌ها و افراد خاص را به واژه‌های مخصوص انتقال می‌دهند. از دیدگاه زبان‌شناسی، واژه عامیانه و اصطلاح حرفه‌ای تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند؛ اما، عوامل نگرشی مرتبط با آنها کاملاً از هم متفاوتند.

قباحت و ابتذال

قباحت^۸ و ابتذال^۹ با عامیانه بودن رابطه نزدیک دارند. این نموده‌های زبانی در بسیاری از مردم واکنشهای منفی شدیدی برمی‌انگیزند و فقط توسط بخشی از جامعه به کار برده می‌شوند. همان گونه که در مورد واژه‌های عامیانه مشاهده شد، در اینجا نیز واژه‌هایی را که برخی از مردم قبیح و مبتذل می‌نامند، برخی دیگر آنها را محاوره‌ای و پذیرفتنی تلقی می‌کنند. افزون بر این، تقریباً هر واژه‌ای که ممکن است قبیح یا مبتذل نامیده شود، در میان واژه‌های رسمی یا محاوره‌ای زبان برابری دارد که بدون واکنش اجتماعی شدید می‌توان آن را به کار برد از این رو، تقریباً هر کس می‌تواند واژه‌های *intercourse* یا *defecate* را بر زبان آورد، اما واژه‌های دیگری دقیقاً با همین معانی وجود دارند که برخی از مردم ممکن است از شنیدن آنها شرم زده شوند، تا چه رسد به ذکر آنها. واکنش علیه واژه‌های قبیح و مبتذل در جامعه ما چنان شدید است که اگر در این کتاب مثال‌های واقعی از آنها ارائه شود، ممکن است برخی از کتاب‌فروشیها کتابخانه‌ها، یا کلاسهای درس آن را تحریم کنند.

روشن است که تحریم‌های اجتماعی در مورد واژه‌های قبیح اساساً متوجه واژه‌هایی

خاص می‌شود، نه کنشها یا چیزهایی که توسط آن واژه‌ها توصیف می‌شوند، برای مثال، در صورتی که از ذکر برخی از واژه‌ها اجتناب شود، معمولاً امکان بحث پیرامون هر جنبه‌ی مسایل جنسی وجود دارد. این پدیده‌ی عجیبی است، اما چنین تحریم‌هایی تقریباً در هر جامعه‌ای در مورد مسایل جنسی، مسایل مربوط به نیاکان، یا اعمال جسمانی رخ می‌دهد.

اینکه چرا واژه‌های خاصی قبیح یا مبتذل تلقی می‌شوند، اما نه واژه‌های دیگر با همان معانی، روشن نیست. به نظر می‌رسد که در جامعه‌ی ما دلیل این امر در ترسهای روانی در این احساس نهفته است که برخی از واژه‌ها حاکی از اهانت، بی‌احترامی، یا داشتن شیوه‌ی تفکر پایین در مورد مسایلی هستند که فرهنگ ما آنها را کاملاً شخصی یا خیلی با اهمیت تلقی می‌کند. اما، همانند واژه‌های عامیانه، در صورتی که واژه قبیح یا مبتذل بکرات برده شود، ممکن است دیگر حامل آن گونه دلالت ضمنی و پذیرفتنی شود. نمونه‌ی مشخص این مورد واژه *breast* [سینه] است که زمانی اگر در جمع مختلط به کار برده می‌شد، بسیار مبتذل می‌نمود. در این مورد شخص به عوض اینکه واژه *breast* را برای طلب سینه‌ی مرغ به کار برد، *white meat* را به کار می‌برد، هر چند بسیاری از افرادی که دور می‌نمشتند بی‌تردید مطلع بودند که گوینده از کاربرد واژه *breast* اجتناب می‌ورزد. اگر چه هنوز هم اصطلاح *white meat* را به کار می‌بریم، تنها افراد بسیار محافظه‌کار، افراد پیرتر یا جوان‌هایی که در سنین بلوغ هستند ممکن است شرم زده شده و در نتیجه از به کار بردن واژه *breast* خودداری کنند.

قباحت عبارت است از کاربرد واژه‌هایی که با اصول اخلاقی برخی از مردم در تضاد است؛ ابتذال واژه‌هایی را در بر می‌گیرد که از سلیقه‌ی شخصی تخطی می‌کند. چون سلیقه و اخلاقیات هر دو از مسایل نسبی‌ای هستند که بر اساس زمینه‌ی فکری شخص فرق می‌کنند، در نتیجه، معیار ثابتی برای انتساب عنوان قبیح یا مبتذل به واژه‌ها وجود ندارد. از سوی دیگر، زبانی وجود ندارد که فاقد واژه‌هایی باشد که سخنگویانش آنها را قبیح یا مبتذل پندارند. در اینکه ممکن است مردم در آینده از انجام چنین قضاوت‌هایی خودداری کنند، تردید وجود دارد.

موقعیت و سبک

کاربرد زبان اغلب به عنوان نوعی فعالیت اجتماعی تلقی می‌شود. ما بندرت به تنهایی حرف می‌زنیم، می‌خوانیم یا می‌نویسیم، اما در عوض بیشتر اوقات با دیگران ارتباط زبانی متقابل برقرار می‌کنیم. موقعیت کوششهای ارتباطی ما نه تنها به محتوا یا معنی سخن، که به شکل بیان نیز بستگی دارد. در هر کنش ارتباطی لازم است که عناصر واژگانی، و نیز الگوهای دستوری مطابق با موقعیت برگزیده شود.

کاربرد زبان با دگرگون شدن موقعیت تغییر می‌یابد، و به‌هنگام بحث پیرامون مناسب بودن گفتهٔ بخصوصی برای موقعیتی خاص، حداقل سه جنبهٔ مهم موقعیت باید در نظر گرفته شود. نخست، بافت موقعیتی باید مورد ملاحظه قرار گیرد. زبانی که ما در هنگام يك سخنرانی رسمی به‌کار می‌بریم متفاوت از زبانی است که در هنگام بحث پیرامون يك بازی فوتبال در کافه به‌کار می‌گیریم. دوم، روابط موجود بین افراد درگیر در يك موقعیت مهم است؛ گفتگوی يك کارمند جدید با رئیس شرکت در بارهٔ يك موضوع در صورتی که با وی آشنا نباشد، با گفتگوی وی با همکار اداری خود در بارهٔ همان موضوع متفاوت خواهد بود. و سوم، آنچه که بر این جنبه‌های بافت موقعیتی اثر می‌گذارد، وسیلهٔ بیان است. خواه گفتار باشد، خواه نوشتار. در نوشتار اغلب ضرورت ایجاب می‌کند که اندیشه‌های خود را با دقت بیشتری نسبت به گفتار منعکس کنیم. معمولاً به‌هنگام گفتگو می‌توان واکنشهایی آنی در برابر مطلب ادا شده را مشاهده کرد، و اگر سوء تفاهمی در میان باشد می‌توان آن را رفع نمود. اما، چون ارتباط نوشتاری حضوری انجام نمی‌پذیرد، در نتیجه می‌توان گفت که سوء تفاهم در پایین‌ترین حد خود پیش می‌آید. معمولاً انواع کاربردهای زبانی را که با موقعیتهای مختلف در ارتباط است، سبک^{۱۰} می‌نامند. سخنگویان دارای سبکهایی هستند که به‌هنگام نوشتن یا سخن گفتن از میان آنها یکی را برمی‌گزینند. تمام سبکها دارای جنبه‌های زبانی مشترک زیادی هستند. از این رو، بدون توجه به موضوع، روابط موجود میان مردم، یا وسیلهٔ ارتباطی، برخی از تکرارها را می‌توان در هر موقعیتی به‌کاربرد. برای مثال، پسوندهای تصریفی در انگلیسی مانند «نشانهٔ جمع» s، را می‌توان در هر موقعیتی بدون پراگماتیکشن واکتش از سوی مردم به‌کاربرد در مورد اکثر مشخصه‌های مربوط به تلفظ و دستور زبان نیز این گفته صدق می‌کند. اما در مورد کاربرد سایر جنبه‌های زبان، بویژه در مورد کاربرد برخی از واژه‌ها محدودیتهایی وجود دارد. جملات زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(3) Rapping is his bag.

(4) He really likes to talk with people.

(5) Verbal intercommunication is his forte.

جملات فوق نمایانگر سه سبک کاربرد زبانی مختلف یعنی عامیانه، محاوره‌ای و

رسمی هستند. این جملات تقریباً معنای واحدی را القا می کنند، اما نمی توان آنها را به جای یکدیگر به کار برد. استفاده از جمله عامیانه احتمالاً مناسبترین جمله به هنگام صحبت عادی با افرادی است که واژه های *rap* و *bag* را بدین طریق به کار می برند. به کار بردن جمله رسمی تحت این قبیل شرایط نه تنها مسخره آمیز، بلکه به عنوان استفاده از «سبک بد» نیز تلقی خواهد شد. البته، عکس این حالت نیز رخ می دهد. هیچ کس در توصیه نامه رسمی سبک عامیانه به کار نمی برد، در این گونه موقعیتهای، حتی سبک محاوره ای نیز ممکن است مناسب نباشد. کاربرد هر نوع سبک و واژه های مربوط به آن در زبان، جایگاه خاص خود را داراست. حتی گاهی اوقات کاربرد واژه های قبیح و مبتذل نیز ممکن است مناسب جلوه کند. برای مثال، دانشجویی که در یک تابستان در انباری کار کرده بود، اظهار می داشت که تا پیش از اینکه آغاز به استفاده از واژه هایی کند که به نظرش قبیح و مبتذل می آمدند، کارگران معمولی رفتار کاملاً غیردوستانه با وی داشتند. اما، پس از اینکه سرانجام از سبک گفتاری مناسب استفاده کرد. نظر آنان عوض شد و وی را به عنوان عضوی از گروه خود پذیرفتند.

در بیشتر موارد، این قرارداد اجتماعی است که استفاده از سبکی خاص در موقعیتی خاص را مناسب تلقی می کند. سخنگویان زبان انتظار دارند در موقعیتهای خاص با سبکهای بخصوصی مواجه شوند. در صورتی که این قبیل انتظارات برآورده نشوند، فرایند ارتباط مختل می گردد. به عبارت دیگر، کاربرد یک گفته به سبکی غیرمنتظره اغلب ذهن شنوندگان را منحرف می کند، به طوری که به جای اینکه به تفسیر محتوای گفته توجه داشته باشند، تنها درگیر صورت آن خواهند شد. بنابراین، کاربرد زبانی عادی و مؤثر، مستلزم سخنگویانی است که گفته های خود را با جنبه های بنیادین بافت موقعیتی و با انتظارات کسانی هماهنگ کنند که برای آنها می نویسند یا با آنها سخن می گویند.

زبان شناسان آمریکایی آن جنبه هایی از زبان را کانون مطالعات خود قرار داده اند که در تمامی سبکها پدیدار می شوند. یعنی، هسته زبان را، که همه سخنگویان از آن آگاهند و آن را به کار می برند. در مورد جزئیات کاربرد زبان، سبک، و بافت موقعیتی پژوهشهای رسمی نسبتاً اندکی به عمل آمده است؛ در این باره نکات بسیار زیادی وجود دارد که باید آنها را آموخت. برای مثال، روشن است که به تعداد بافت های موقعیتی متفاوت، سبکهای زبانی متفاوت وجود دارد. تقسیم کاربرد زبانی به عامیانه، محاوره ای، و رسمی فقط حاکی از تفاوت های بسیار بنیادی و کلی است؛ در چهارچوب هر یک از این سبکها نیز گونه گونیهایی وجود دارد که در خور مطالعه هستند.

سخنگویان زبان دارای شم تشخیص سبکها و بافتهای موقعیتی از یکدیگرند. آنان

بر مبنای تجارب کاربرد زبانی خود بر تفاوت‌های سبکی درخور هر بافت موقعیتی تسلط دارند. از آنجا که تجارب زبانی افراد مختلف متفاوت می‌باشد، گاهی اوقات پیرامون مناسب بودن يك سبك برای موقعیت بخصوصی اختلاف نظر پدید می‌آید. عموماً، بافت‌هایی که در آنها از سبك رسمی استفاده می‌شود عبارتند از: هنگامی که طرفین گفتگو بدان اندازه کافی بایکدیگر آشنا نباشند؛ زمانی که برای شخص دیگری در گروه احترام قائل شوند، یا حداقل تمایلی به ابراز احترام وجود داشته باشد؛ موقعی که شخص بخواهد دیگران به وی احترام بگذارند. مصاحبه‌های استخدامی، سخنرانیهای عمومی، یا بحث‌های مربوط به مسایل بازرگانی معمولاً به زبان رسمی انجام می‌پذیرند. برای اکثر موقعیت‌های دیگر زبان محاوره‌ای مناسب می‌نماید؛ مثلاً اگر طرفین گفتگو بخواهند غیر رسمی بودن و دوستانه بودن خود را نشان بدهند، در آن صورت از سبك محاوره‌ای استفاده می‌کنند. سبك عامیانه معمولاً مناسب افرادی است که از واژه‌های عامیانه بخصوصی استفاده می‌کنند.

البته، امکان تخطی از قراردادهای اجتماعی و کاربرد عمومی يك سبك غیرمنتظره یا نامناسب برای موقعیت بخصوصی نیز وجود دارد. در این گونه موارد سخنگویان به طرز ماهرانه‌ای از موقعیت استفاده می‌کنند، بدین ترتیب که آنان چیزی بیش از محتوای گفته‌های خود را القا می‌کنند. برای مثال، دانشجویان ناراضی ممکن است به هنگام ارائه فهرستی از شکایتهای خود به رئیس دانشکده، علی‌رغم رسمی بودن موقعیت، چند واژه عامیانه نیز به کار برند. در آن صورت، آنان بطور آگاهانه یا ناخودآگاه، می‌خواهند خصومت خود به شنوندگان را القا کنند. رئیس دانشکده نیز به نوبه خود احتمال دارد با پاسخی بسیار رسمی واکنش نشان دهد، و بدین وسیله براقدار و احترام مورد انتظار خود تأکید ورزد. در این قبیل موارد منظور از ارتباط زبانی بیان اندیشه‌های طرفین بحث نیست، بلکه برعکس، منظور از آن نمایاندن نگرش آنان نسبت به یکدیگر است.

در جامعه معاصر، بسیاری از موقعیتهایی که قبلاً مستلزم به کارگیری رسمی بودند، اکنون زبان محاوره‌ای می‌پذیرند. برای مثال، در بسیاری از کلیساها موعظه‌ها تبدیل به گفتگوهای دوستانه شده‌اند؛ استادان دانشگاه دیگر بندرت همانند سابق رسمی هستند. افسراد پیرتر شکوه می‌کنند که به نظر می‌رسد نسل جوان از واژه‌های عامیانه بسیاری استفاده می‌کند. این گفته ممکن است کاملاً درست باشد، زیرا سبک‌های گفتاری و موقعیتها بر حسب درجه رسمیت يك طیف قرار می‌گیرند. هر چه موقعیتهایی که زمانی رسمی تلقی می‌شدند، تبدیل به موقعیت‌های غیر رسمی شوند، موقعیت‌های نیازمند به سبك محاوره‌ای نیز به سوی پذیرش سبك عامیانه می‌گرایند.

علی رغم پیچیدگسی روابط متقابل سبك و موقعیت افراد موفق می شوند به دانشی درونی شده از انواع واژه های موجود در زبان شان دست یابند. یعنی، هر مدخل واژگانی سخنگو اطلاعاتی درباره سبك مناسب خود را در بردارد. ما عموماً جمله هایی تولید می کنیم که در آنها همه واژه ها متعلق به يك سبك هستند، و بدین علت است که جمله های زیر غیر معمولی به نظر می رسند.

(6) He got a big gratuity.

(7) Verbal intercommunication is his bag.

جمله های فوق هر کدام واژه هایی از دوسبك را دارا هستند؛ از این رو، هر يك از این جمله ها به تنهایی برای نمایاندن يك سبك کافی نیست. البته، در عمل چنین گفته هایی ظاهر می شوند. نمونه هایی از این قبیل موارد را می توان تقریباً هر روزه در برنامه های خبری تلویزیون به هنگام مصاحبه گزارشگر با اعضای انجمن های محلی یافت. چون شخص از این امر آگاه است که افراد بسیاری مصاحبه را مشاهده خواهند کرد، در نتیجه می کوشد تا حد امکان رسمی صحبت کند. اگر وی از این يك سبك کمتر استفاده کرده باشد، در آن صورت واژه های رسمی و محاوره ای ممکن است هر دو در يك جمله واحد پدیدار شوند. مجموعه واژه ها و تکیواژه هایی که همه معنی داند یکسان نیست. اگر شخص در واژگان خود برای اظهارات رسمی مدخلی نداشته باشد، در آن صورت باید از مدخل های محاوره ای استفاده کند، حتی اگر مناسب سبك گفتاری مورد استفاده نباشد.

گاهی اوقات واژه های رسمی را واژه های ادیبانه^{۱۱} نیز می نامند، زیرا بطور ضمنی حاکی از آن است که یادگیری آنها محتاج به مطالعه است. همه مردم تجربه زمینه ای را که موجب افزایش تعداد واژه های رسمی آنها بشوند، ندارند. مطبوعات معروف از این وضعیت بهره برداری می کنند. مقاله ها و حتی کتاب هایی به تمرین هایی تحت عنوان «افزایش واژگان شمارا تضمین می کنیم» اختصاص داده می شود. در مؤثر بودن این گونه تمرین ها تردید وجود دارد. اکثر اوقات این قبیل تمرین ها منجر به استعمال ناپهنگام واژه^{۱۲} می شوند، یعنی، خلط کردن معنی دواژه ادیبانه که موجب پیدایش جمله های نامعمول می شود. برای مثال، شاهد يك تصادف که بر واژه extricate تسلط کامل نداشت، گزارش کرد که *The car was so badly damaged that the Emergency Rescue squad had to excute the driver.*

اطلاعاتی واژگانی است که همراه با تعاریف مختصر فهرست شده‌اند. اما، برای اینکه سخنگو پرواژه‌های جدید تسلط یابد، باید آنها را عملاً به کاربرد و معنی و سبک مناسب آنها را تجربه کند. واژه محاوره‌ای یا عامیانه را نباید با توسل به تمرینهای مصنوعی آموخت؛ این قبیل واژه‌ها از طریق تماس مستقیم با زبان آموخته می‌شوند. این گفته در مورد واژه‌های رسمی نیز صادق است.

شکل ۱-۶

A TABLE ALPHABETICAL,

conteyning and teaching the true writing, and understanding of hard usuall English Wordes, borrowed from the Hebrew, Greeke, Latine or French, etc.

with the interpretation thereof by plaine English words, gathered for the benefit & helpe of Ladies, Gentlewomen, or any other unskilfull persons.

whereby they may the more easilie and better understand many hard English wordes, which they shall heare or read in Scriptures, Sermons, or elsewhere and also be made able to use the same aptly themselves.

لغت‌نامه

نویسندگان نخستین لغت‌نامه‌های انگلیسی آثار خود را کاملترین منابع اطلاعاتی دربارهٔ املا و معنی معرفی می‌کردند. برای مثال، در سال ۱۶۰۴، رابرت کاوردی^{۱۳} لغت‌نامهٔ خود را با جملات شکل ۱-۶ آغاز کرد. به عبارت «true writing, and under-
«hard words» و «standing» توجه کنید. جامعه این قبیل لغت‌نامه‌ها را به منزلهٔ منبع معتبر نهایی دربارهٔ مسایل مربوط به املا، تلفظ، معنی و سبک می‌پذیرفت. نظری که هنوز هم بسیاری آن را می‌پذیرند. اما، لغت‌نامه‌های جدید وظیفهٔ تجویزی خود را کنار نهاده‌اند،

و بسیاری از آنها اظهاراتی دربردارند که بوضوح چنین هدفی را انکار می‌کنند. البته، تعداد اندکی از استفاده‌کنندگان رنج خواندن پیشگفتار لغت‌نامه را به‌خود می‌دهند، و از این‌رو، بسیاری افراد هنوز هم برای این عقیده‌اند که لغت‌نامه‌ها را باید به‌عنوان منابعی برای چگونگی کاربرد زبان تلقی کرد. اما، نویسندگان لغت‌نامه‌های معاصر تشخیص داده‌اند که تنها وظیفهٔ مشروع و صادقانه‌ای که اثرشان می‌تواند بدانجام رساند، ثبت دقیق املا، تلفظ، معنی و سبک است، خواه این کاربرد از سوی برخی از سخنگویان زبان «صحیح» تلقی شود، خواه نه. حتی بزرگترین لغت‌نامه نیز نمی‌تواند اطلاعات کامل دربارهٔ کاربرد واقعی کلیه واژه‌های مورد استفادهٔ سخنگویان یک زبان ارائه دهد. محدودیتهای مکانی همیشه وجود دارد، و در برخی موارد گزینش نیز ضرورت پیدا می‌کند، مثلاً لغت‌نامه کامل Webster's *Third International Dictionary* بیش از ۴۵۰,۰۰۰ واژه دربردارد، اما چند برابر این تعداد را نیز می‌توان در آن گنجانید. واژه‌هایی که به‌عنوان مدخل برگزیده می‌شوند آنهایی هستند که نویسندگان احساس می‌کنند ممکن است مراجعین در جستجویشان باشند. پس، روشن است که اگر واژه‌ای در لغت‌نامه گنجانده شود، باز هم واژه به‌شمار می‌رود - واقعیتی که ممکن است در نظر افرادی که برای فرونشاندن مجادله‌های ناشی از بازیهای واژه‌ای، مانند Scrabble^{۱۴} به فرهنگ لغت متوسل می‌شوند، خوشایند نباشد. همان‌گونه که در مورد تعداد واژه‌ها گفته شد، لغت‌نامه‌ها ضرورتاً مقدار اطلاعات ارائه شده دربارهٔ هر واژه را نیز باید محدود کنند. در یک نمونه گیری تصادفی از گفتار سخنگویان بومی زبان انگلیسی، ده تلفظ متفاوت از واژه *because* مشاهده شد؛ هیچ لغت‌نامه‌ای حتی نصف آن را نیز درج نکرده است، در عوض، فقط معمولترین تلفظها عرضه شده است. به‌طریق مشابه، انجمن ملی مدرسين زبان انگلیسی^{۱۵} کتابی منتشر کرده است که جای ۲۵۰۰ مورد اختلاف در تلفظ در پنج لغت‌نامه انگلیسی مشهور است. بسا در رویداد، معیاری است که در گزینش تلفظ و املاي ارائه شده در لغت‌نامه، مورد استفاده نویسندگان آن قرار می‌گیرد.

برخی از فرهنگها برای ارائهٔ سابقهٔ واژه‌ها و چگونگی کاربرد آنها، دربارهٔ سبک زبانی برخی از واژه‌ها نیز اطلاعاتی عرضه می‌کنند. گاهی اوقات این هدف با ذکر عناوینی از قبیل محاوره‌ای، عامیانه، مبتذل، یا فنی برآورده می‌شود. اما عناوین ممکن است گمراه‌کننده باشند. بسیاری از مردم معتقدند که صورت محاوره‌ای بطور ضمنی حاکی از

۱۴ - نوعی بازی با کلمات.

عیب و نقص است، حال آنکه، همان‌گونه که مشاهده شد، صورت محاوره‌ای به معنای مناسب بودن واژه برای گفتار یا نوشتار غیررسمی است. از این گذشته، این برجسبها باعث ایجاد سوء تفاهم نیز می‌شوند، زیرا آنها قاطع و انعطاف ناپذیرند و مشخص نمی‌کنند که قضاوت‌های مربوط به سبک و تناسب واژه با آن تا حدودی متغیر است. برخی از نویسندگان لغت‌نامه‌ها بدجای ارائه عناوین صرف، در مورد سبک مربوط به واژه‌ها نیز اطلاعاتی ارائه می‌دهند و بدین وسیله می‌کوشند تا این قبیل اشکالها را رفع کنند. این گونه اطلاعات کاربرد زبان را بدشيوه‌ای دقیقتر توصیف می‌کنند. باید متذکر شد که گنجاندن واژه‌هایی از قبیل *ain't* در لغت‌نامه دلیل بر این نیست که واژه انگلیسی «خوب» تلقی می‌شود، و همچنین، ناقص بودن آن واژه را نیز منعکس نمی‌کند. از آنجا که لغت‌نامه مرجعی است برای کاربرد زبان، نباید به‌خاطر در برداشتن واژه‌های عامیانه مورد اعتراض واقع شود. در واقع، چون واژه‌های عامیانه اغلب کاملاً شناخته شده نیستند، ممکن است استدلال شود که این گونه واژه‌ها باید در لغت‌نامه گنجانده شوند تا مردم بتوانند بدان وسیله معنی آنها را دریابند. اما گنجاندن واژه‌های عامیانه در لغت‌نامه کاری است که باید با دقت بسیار انجام پذیرد. موقعی که لغت‌نامه جامعی منتشر می‌گردد، معمولاً تا حدود بیست سال بعد تجدید نظر نمی‌شود. در طول این مدت واژه‌های عامیانه بسیاری از رواج می‌افتند و واژه‌های عامیانه جدیدتری رایج می‌شوند. بنابراین، لغت‌نامه‌ای که واژه‌های عامیانه را در خود می‌گنجاند، این خطر را می‌پذیرد که بسیار پیش از اینکه چاپ جدیدی از آن منتشر شود آن واژه‌ها نادرست تلقی گردند. این است که اکثر لغت‌نامه‌ها تنها رایجترین واژه‌های عامیانه را درج می‌کنند، یعنی واژه‌هایی که منطقاً انتظار می‌رود در طول حیات خود کتاب رایج باقی بمانند. برای پر کردن این خلأ، لغت‌نامه‌های خاصی بطور دوره‌ای منتشر می‌شود.

خلاصه

واژه‌های عامیانه، قبیح، مبتذل، اصطلاحات فنی همه نشان دهنده طیفی از کاربرد زبانی هستند. همه واژه‌های موجود در واژگان زبان از نظر زبانی یکسانند، هر چند اعضای جامعه قضاوتها و نگرشهای خاصی در مورد کاربرد برخی از واژه‌ها دارند. برخی از این نگرشها مبتنی بر قراردادهای کاربردی پذیرفته شده از سوی عموم مردم هستند، مثلاً، موقعیتهایی که در آنها واژه‌های عامیانه، محاوره‌ای، یا رسمی مناسبتر از همه می‌باشند. اما، سایر نگرشها، یا منعکس‌کننده درکی نادرست از ماهیت زبان هستند، یا واکنشهای شخصی و طبع خصوصی فرد را باز می‌تابانند. برای مثال، با توجه به شیوه

بیان معنی یا فرایندهای واژه‌سازی. بین واژه‌های عامیانه و سایر انواع واژه‌ها تفاوت نسبتاً اندکی موجود است. نویسندگان لغت نامه‌های جدید، و نیز زبان‌شناسان، می‌کوشند تا سبك و کاربرد را براساس قراردادهایی توصیف کنند که واقعاً در جامعه ما رایج می‌باشند. چنین توصیف‌هایی کاربرد هر نوع سبك خاصی را نه سرزنش می‌کنند و نه از آن چشم می‌پوشند.

جستار بیشتر

- ۱- پنج واژه عامیانه‌ای را که اغلب به‌کار می‌برید، و نیز پنج واژه عامیانه‌ای را که هرگز از آنها استفاده نمی‌کنید، فهرست کنید. هر يك از آنها را بداختصار تعریف نمایید. آیا تعریف واژه‌های مورد استفاده شما آسانتر است؟ آیا واژه‌هایی که به‌کار نمی‌برید می‌بهند؟ پاسخهای شما کدام جنبه‌های نظر تان را درباره‌ی واژه‌های عامیانه منعکس می‌کنند؟
- ۲- معنی و کاربرد جفت واژه‌های زیر را براساس گفتاریان و نوشتار خود تان توصیف کنید.

bimonthly — semimonthly
 imply — infer
 nauseated — nauseous'
 sensual — sensuous

پاسخهای خود را با توصیف‌های ارائه شده در «راهنمای کاربرد واژه» (از قبیل *Harper Dictionary of Contemporary Usage*) مقایسه کنید. هر تفاوتی را که می‌یابید توضیح دهید.

۳- متن زیر از یادداشت‌های تهیه شده برای تماشاگران کنسرت چایکوفسکی (*Tchaikovsky's Concerto in D for Violin and Orchestra*) برگزیده شده است.

[Tchaikovsky's] brother Modeste had warned him in Switzerland that he found the second movement, an *Andante molto cantabile* (now known as the "Meditation" in d minor), far too elegiac and distracting from the whole, and now Tchaikovsky decided to chuck it. In another day, he had

written an entirely new second movement, which is the one we hear this evening, the *Canzonetta* in g minor ...

Tchaikovsky had already once run amuck with his first piano concerto, which he had planned to dedicate to his colleague (and chairman of the Conservatory), Nicholas Rubinstein.*

انتظار دارید در این موقعیت چه نوع سبکی بیاید؟ اثر تغییرات سبکی حادث چیست؟ فرض کنید تغییرات سبکی عملاً ایجاد می‌شوند؛ هدف این قبیل تغییرات عمدی چیست؟ ۴- تاجایی که امکان دارد، در مقدمه هر نوع لغت نامه رومیزی (یا دانشگاهی) زبان انگلیسی، برای پرسشهای زیر پاسخ بیاید.

(الف) آیا مؤلفان، لغت نامه را به منزله يك مرجع تجویزی کاربرد زبان می‌پندارند، یا توصیف‌کننده کاربرد زبان؟

(ب) برای انتخاب واژه‌ها به عنوان مدخل، از چه معیارهایی استفاده شده است؟
(پ) آیا لغت نامه تلفظهای متفاوت يك مدخل را منعکس می‌کند؟ برای گزینش گونه‌های خاص مندرج در لغت نامه چه معیارهایی به کار گرفته شده است؟
(ت) برای گنجاندن (یا نگنجاندن) اطلاعات ریشه شناختی چه استدلالی ارائه شده است؟

(ث) آیا لغت نامه حاوی اطلاعاتی درباره سبك زبانی واژه‌ها می‌باشد؟ این قبیل اطلاعات به چه طریق عرضه می‌شوند؟

(ج) آیا واژه عامیانه در آن گنجانده شده است؟ چرا، یا چرا نه؟

بخش سوم

آواها و نظامهای آوایی

در بخش اول، زبان به منزله پیکره‌ای درونی شده از دانش باطنی در باره معنی، نحو و تلفظ توصیف شد. البته، مفهوم انتزاعی‌ای مانند «پیکره‌ای از دانش» بدون اینکه به گونه‌ای بدیپان مادی تبدیل شود، برای انتقال معنی بی‌فایده است. در همه زبانهای بشری آوا، صورت مادی بیان را تشکیل می‌دهد. بیش از ۲۰۰۰ زبان در جهان نظام نوشتاری ندارند، اما همه دارای نظامهای آوایی هستند.

همه انسانها پس از سپری کردن دوران طفولیت، بر نظام آوایی زبان خود تسلط پیدا می‌کنند (مگر اینکه نوعی نابهنجاری جسمانی شدید داشته باشند). دامنه شمول این دانش بیش از توانایی تولید آواهایی خاص است. این دانش مارا قادر می‌سازد تا آواهایی را که می‌شنویم، حتی در شرایط نامناسب (مانند اختلال شدید در یک نوار ضبط صوت)، از هم بازشناسیم، آواهای زبانی را از سایر آواهای تولید شده در مجرای گفتار (مانند آه یافریاد) تشخیص دهیم، مشخص کنیم که دو توالی آوایی متفاوت حاکی از تکواژی واحدند، و سرانجام، برخی تفاوت‌های موجود میان آواهای زبانمان را به‌هنگام شنیدن نادیده بگیریم، اما به‌هنگام صحبت کردن پیوسته این قبیل تفاوتها را ایجاد کنیم.

در این بخش، نظری به آواها و نظام آوایی زبان انگلیسی می‌افکنیم، و می‌کشیم از دانش ناخودآگاهی که درباره این جنبه زبانمان داریم، مطلع شویم. بویژه، پیرامون دستورالعملهای مختلفی بحث خواهیم کرد که پیش از تولید شدن آوای زبانی، از مغز به اندامهای گفتار صادر می‌شوند و چگونه این دستورالعملها در قالب یک نظام سازماندهی می‌شوند و چرا؛ برای مثال، بحث خواهیم کرد که چرا نخستین آوای زبانی از مغز به اندامهای مجرای گفتار صادر می‌شوند، و برای مثال بحث خواهیم کرد که چرا نخستین آوای واژه *pie* را همانند دومین آوای واژه *spy* تعبیر می‌کنیم، هرچند که این دو آوا واقعاً از هم متفاوتند. میان نظامهای آوایی زبانهای مختلف از انگلیسی گرفته تا اسپانیولی، ترکی، وژاپنی مشابهتهای بنیادینی وجود دارد، و نظامهای آوایی همه زبانها دستخوش تحول می‌شوند. در این بخش در مورد این واقعیتها توجیهاتی ارائه شده و نقش کودکان در تحول زبانی مورد ملاحظه قرار گرفته است.

فصل ۷

آواشناسی

انسانها، و نیز سایر حیوانات، مجهز به ویژگیهای جسمانی خاصی هستند که امر تنفس، مکیدن، گاز گرفتن، جویدن، و بلعیدن را برای آنها ممکن می کنند. اندامهایی که در این اعمال شرکت دارند ضرورتاً به منزله مکانیسم تولید آوا نیز به کار می روند. اندامهای گفتار^۱ نامیده می شود. هر چند ویژگیهای فیزیکی دهان، حفره خیشوم^۲، حلق، و ششهای انسان اساساً شبیه اندامهای مشابه برخی از حیوانات، مانند میمون، است، اما فقط انسان می تواند آواها را به شیوه ای هماهنگ و نظام مند، که خاص زبان می باشد، تولید کند. در حال حاضر علت این امر کاملاً روشن نیست، اما نقش منحصر به فرد آواها در رفتار همه انسانهای معمولی بی تردید مدیون ویژگیهای خاص دستگاه عصبی انسان است، که البته مغز را در بر می گیرد. مطالعه جامع آواهای زبانی می بایست نتایج پژوهشهایی را که اخیراً توسط پژوهشگران کالبد شناسی از قبیل زیست شناسان و فیزیولوژیستهای اعصاب^۳ انجام شده است، مورد ملاحظه قرار دهد.

همه آواها: خواه نتهای موسیقی و صدای حیوانات، خواه گفتار انسانی، صرفاً الگوهای (یا امواج) انرژی ای هستند که در هوا حرکت می کنند. دانشمندان با استفاده از دستگاههای مکانیکی خاص می توانند آواها را ضبط کنند، آنها را به تصاویری از الگوهای انرژی تبدیل سازند، و بدان وسیله برخی از ویژگیهای فیزیکی خود آواها را بررسی کنند. رشته ای که به بررسی امواج آوایی می پردازد به آواشناسی آکوستیک^۴ معروف است. آواها را می توان با توجه به منشأ آنها، یعنی، چگونگی تولیدشان مورد مطالعه قرار

1. vocal tract

2. nasal cavity

3. neurophysiologist

4. acoustic phonetics

داد. اگر وسیله تولید آواها اندامهای گفتار انسان باشد، آن مطالعه را آواشناسی تولیدی^۵ نامند. چون هم پژوهشهای آکوستیک و هم تولیدی مستقیماً با پدیده‌های مادی سروکار دارند (در مورد اول، امواج صوتی، و در مورد دوم، اندامهای گفتاری انسان)، می‌توان آنها را تحت عنوان کلی‌تر آواشناسی فیزیکی^۶ گروه‌بندی کرد.

بسیاری از جنبه‌های توصیفهای بسیار مفصلی که آواشناسان فیزیکی در مورد آواهای زبانی ارائه می‌دهند، برای زبان‌شناسان جنبه فرعی دارند. انسانها توان تولید انواع نامحدودی از آواها را دارند، اما هیچ زبانی از این تنوع استفاده نظام‌مند نمی‌کند. در واقع، بررسی بسیاری از زبانهای جهان ثابت کرده است که استفاده کنندگان زبان، چه بدعنوان گوینده و چه شنونده به بسیاری از ویژگیهای آوایی قابل توصیف در چهارچوب آواشناسی فیزیکی توجه نمی‌کنند. برخی از ویژگیهای آوایی برای زبان مهم هستند، برخی دیگر نه. برای مثال، هم کودک و هم شخص بزرگسال، هر دو می‌توانند واژه انگلیسی *fire* را تولید کنند. بر اساس معیارهای فیزیکی و مادی، آواهای تولید شده از سوی هر دو کاملاً^۷ از هم متفاوت خواهند بود. برای مثال، زیروبمی^۸ یا نواخت^۹ آواهای کودک زیر تر از آن بزرگسال خواهد بود، یا ممکن است کودک با صدای بلند تر صحبت کند. با وجود این، این تفاوتها کاملاً^{۱۰} بارز از نظر شنونده بی‌اعتبار هستند؛ احتمال دارد که شنونده به آنها حتی توجهی نکند. علی‌رغم وجود تفاوتهای فیزیکی اساسی، شنونده يك واژه تولید شده از سوی گویندگان مختلف را یکسان تلقی می‌کند.

تفاوتهای فردی در گفتار که از سوی هر گوینده‌ای غیر قابل کنترل هستند (مثلاً، اندازه دهان) و همچنین تفاوتهای ناشی از عوامل اجتماعی، مانند بلندی یا درجه شدت گفتار، در بررسی مربوط به توانش زبانی جایی ندارند. این گونه مسایل با کنش زبانی در ارتباط هستند، که توسط عوامل غیر زبانی بر توانش اعمال می‌شوند، و بدین علت، در حوزه مطالعات فیزیولوژیستها، مردم‌شناسان یا جامعه‌شناسان قرار می‌گیرند. زبان‌شناسان به بررسی مشخصه‌هایی علاقه نشان می‌دهند که به صورت نظام‌مند در زبان اتفاق می‌افتند، نه به آن جنبه‌های آوایی‌ای که به صورت اتفاقی رخ می‌دهند و هر گز از سوی سخنگویان جزو زبان به شمار نمی‌آیند، یا در تولید و تشخیص گفته‌ها غیر ضروری شمرده می‌شوند. هنگامی که زبان‌شناسان به مطالعه آواهای گفتاری می‌پردازند، آواشناسی نظام‌مند^{۱۱}

5. articulatory phonetics

7. pitch

9. systematic phonetics

6. physical phonetics

8. tone

را مورد توجه قرار می‌دهند، یعنی، به آن مشخصه‌های آوایی توجه می‌کنند که مستقلاً قابل کنترل هستند و مردم آنها را در نظامهای آوایی زبان خود بدکار می‌برند.

الفبای آوا نگار

در صورت نوشتاری، مشخص کردن آواها به وسیله حروف الفبا دشوار است، در زبان انگلیسی يك آوا ممکن است توسط چند حرف مختلف یا ترکیبی از حروف نمایانده شود، بدان گونه که درواژه‌های زیر مشاهده می‌شود:

do, boo, two, new, you, true

واژه‌های فوق دارای واکنه یکسانند، اما نظام نوشتاری، آن‌را به شش صورت مختلف نمایان می‌سازد. این مشکل، هر چند در ابعادی محدود، در مورد همخوانها نیز وجود دارد، برای مثال، آوایی که معمولاً با حرف f نموده می‌شود (مثلاً درواژه *find*) در واژه‌های *enough*، و *photo* به صورت *gh* یا *ph* نوشته می‌شود. از سوی دیگر، نظام نوشتاری ما گاهی اوقات برای نمایاندن چند آوای مختلف از يك حرف استفاده می‌کند. درواژه‌های زیر آواهایی را که با حرف *a* مشخص شده‌اند باهم مقایسه کنید:

agent, father, pad, above

در مورد همخوانها نیز چنین است، مثلاً حرف *c* نمایانگر دو آوای متفاوت در واژه‌های *city* و *cow* می‌باشد. این گونه نابسامانیهای املايي کاملاً آشکار هستند، اما افراد تحصیل کرده اغلب به قدری حروف را کانون توجه خود قرار می‌دهند که از تفاوت‌های بسیار مشخص تلفظی غافل می‌مانند. تلفظ حروف *th* را درواژه‌های زیر به دقت ملاحظه کنید :

<i>thing</i>	<i>than</i>
<i>throw</i>	<i>though</i>
<i>thigh</i>	<i>thy</i>
<i>ether</i>	<i>either</i>

آوای حروف *th* در متون اول از آوای آنها درستون دوم متفاوت است.

به علت این قبیل اختلافها در املاى عادى، زبان‌شناسان الفباى آوانگاد^{۱۰} را به‌کار گرفته‌اند که در آن هر حرف رابطه يك به يك با هر آوا دارد، يعنى، يك آواى مشخص همیشه با يك حرف نوشته مى‌شود، و يك حرف مشخص همیشه حاكى از يك آواست. هر كسى كه الفباى زبان انگليسى را بداند بسيارى از حرف آن را در الفباى آوانگار خواهد يافت، اما، تعدادى اندك از حروف آن از يونانى به‌عباريه گرفته شده ياتركيى است از حروف انگليسى معمولى با يك نشانه خاص. حروف الفباى آوانگار كه معمولاً^{۱۱} براى نماياندن آواهاى زبان انگليسى به‌كار مى‌روند در شكل ۷-۱ ارائه شده‌اند. آواها، و واژه‌ها، از اين پس به‌صورت آوا نويسى^{۱۱} شده ارائه خواهد شد، يعنى، براى نوشتن آنها از حروف الفباى آوانگار استفاده خواهد شد. كليۀ آوانويسيه‌ها بين دو قلاب گنجانده مى‌شوند تا از املاى معمولى واژه‌ها متمايز گردند. براى مثال، واژه *top* به‌صورت [tap] آوانويسى مى‌شود.

الفباى آوانگار ارائه شده در شكل ۷-۱ همه حروف الفباى عادى انگليسى را به‌جز *q* و *x* در بر دارد. در نوشتار عادى زبان انگليسى حرف *q* همیشه حاكى از آواى [k] مى‌باشد. از اين رو آوانويسى واژه *quit* به صورت [kwit]، و واژه *unique* به‌صورت [yunik] نشان داده مى‌شود. به طريق مشابه، واژه *kick* به‌صورت [kik] و واژه *cat* به‌صورت [kaet] آوانويسى مى‌شود. حرف *x* در نوشتار انگليسى حاكى از توالى دو آواست كه در مقابل آن در الفباى آوانگار دو نشانه به‌كار مى‌رود: [gz]، براى مثال، در واژه *example* - [egzaempəl]، [ks] در *exclaim* - [ekskleim] و [ks] يا [gz] در واژه‌هاى مانند *exit* كه به‌دو صورت [eksət] [egzət] تلفظ مى‌شود.

كليۀ آواهاى زبانهاى بشرى را مى‌توان با نشانه‌هاى الفباى آوانگار، آوانويسى كرد. شكل ۷-۱ تنها برخى از صوتها و نشانه‌هاى مورد استفاده زبان‌شناسان را ارائه مى‌كند. حتى در زبان انگليسى هم آواهاى ديگرى ظاهر مى‌شوند، و به هنگام بررسى زبانهاى مختلف آواها و نشانه‌هاى جديدي بايد به‌كار برده شوند. بسيارى از اين قبيل جزئيات در سه فصل آينده معرفى خواهند شد، كه در آنها توانايىهاى اندامهاى گفتار و عملکرد آواها در زبانهاى مختلف مورد بحث قرار خواهند گرفت.

نشانه‌هاى ارائه شده در شكل ۷-۱ آنهاى هستند كه بيش از همه به‌كار برده مى‌شوند، اما متأسفانه، همه زبان‌شناسان، بويژه براى نماياندن واژه‌ها، از الفباى آوانگار يكسان استفاده نمى‌كنند. بدان گونه كه در فصل بعد نشان داده خواهد شد، يك آوا در واقع به كمك

ترکیبی از مشخصه‌های آوایی تولید می‌شود. بنابراین، نشانه آوایی فقط نشانه‌ای اختصاری است از توصیف يك آوا. هرچند ممکن است یادگیری مجموعه‌ای از این نشانه‌های اختصاری و سپس مواجه شدن با مجموعه نسبتاً متفاوتی در کتابی دیگر برای خواننده گیج‌کننده باشد، اما این شکل موقتی است و چندان اهمیتی ندارد. در يك بحث مدون مربوط به آواها، مسأله مهم این است که نویسنده مجموعه‌ای از نشانه‌هایی را به کار می‌برد که در آن آوا پیوسته بایک نشانه مشخص می‌شود. و هر نشانه همیشه حاکی از يك آواست.

مجرای گفتار^{۱۲}

نشانه‌های الفبای آوانگار در واقع علایمی اختصاری از توصیف کامل آواهای زبانند. معمولترین ضابطه‌ای که زبان‌شناسان برای توصیف آواها به کار می‌برند عبارت از مجموعه مشخصه‌های آوایی^{۱۳} است. هر مشخصه یکی از چند فعالیت اندامهای مجرای گفتار را به‌هنگام تلفظ یا تولید يك آوای گفتار توصیف می‌کند. از آنجا که بزرگسالان واحدهای آوایی زبان خود را در زمانی است که یاد گرفته‌اند و هر واحد را به‌دفعات زیادی تولید کرده‌اند، آنان از تعداد مشخصه‌های آوایی به کار رفته در تولید آواها بی‌اطلاع هستند. با وجود این، هر آوای گفتار معلول تعدادی حرکات نسبتاً هماهنگ در مجرای گفتار است. سخنگویان برای تولید يك واحد آوایی باید مجموعه‌ای از دستورالعملها را از مغزهای خود به اندامهای مجرای گفتارشان صادر کنند. هرچند تعیین دقیق ماهیت و نوع این دستورالعملها از وظایف فیزیولوژیست اعصاب است، با این همه زبان‌شناس نیز از مشخصه‌های آوایی برای توصیف یا نمایاندن آنها استفاده می‌کند. بنابراین، هر مشخصه آوایی نمایانگر یکی از دستورالعملهایی است که از مغز سخنگو به مجرای گفتار وی صادر می‌گردد. در صورتی که مجموعه خاصی از دستورالعملها اجرا شوند، آوای گفتار بخصوصی تولید می‌شود.

جوهر اصلی هر کنش گفتاری جریان هواست. جریان هوا از ششها سرچشمه می‌گیرد و در مجرای گفتار به حرکت خود ادامه می‌دهد. حلق، دهان، حفره خیشوم، و همچنین ماهیچه‌های مرتبط با این نقاط، مجرای گفتار را تشکیل می‌دهند. هنگامی که ما می‌خواهیم

۱۲- در این ترجمه در مقابل اصطلاح vocal tract به اقتضای مورد اصطلاح

مجرای گفتار یا اندامهای گفتار برگزیده شده‌است.

شکل ۷-۱

نشانه آوایی	نمایانگر نخستین آوا در واژه‌های زیر	نمایانگر آخرین آوا در واژه‌های زیر
p	pie	tap
b	buy	tab
t	tie	pat
d	die	pad
k	cap	tack
g	gap	tag
m	might	seem
n	night	seen
ŋ	—	sing
f	ferry	safe
v	very	save
θ	thigh	bath
ð	thy	bathe
s	sue	race
z	zoo	raise
ʃ	shoe	wish
ʒ	—	rouge
č	chew	birch
ǰ	jury	bridge
l	lead	fill
r	read	fear
h	hit	—
y	yer	—
w	wet	—

شکل ۱-۷ (ادامه)

نماینده واکه در واژه‌های زیر		نشانه آوایی	
i	beat	see	eat
I	bit	sit	it
e	bait	say	ate
ɛ	bet	set	Ed
æ	bat	sat	at
ə	but	putt	up
u	boot	suit	ooze
U	book	soot	oops
o	coat	soak	oat
ɔ	caught	souht	ought
a	cot	sot	Oz
ay	coy	bite	eye
aw	cow	bout	out
əy	coy	boys	oil

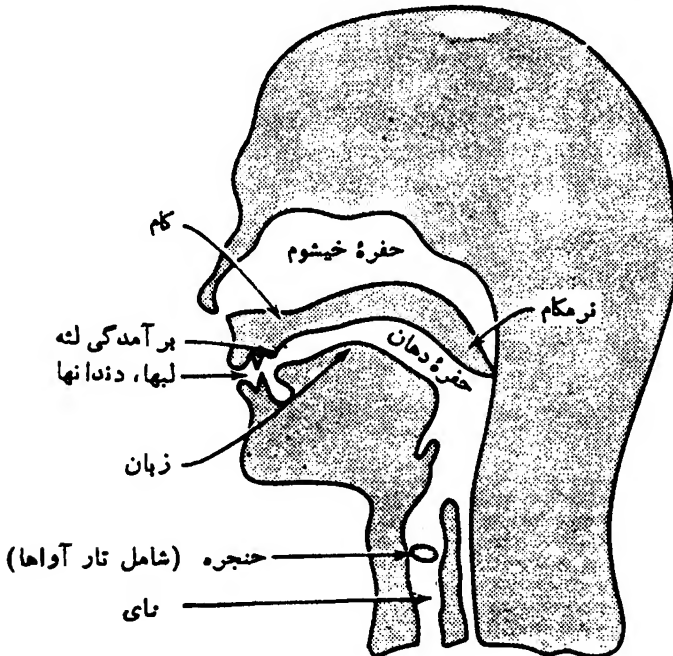
تذکر : سه نشانه آخر نمایانگر واکه‌های مرکب هستند. واکه مرکب نوعی آوای پیچیده‌ای است که در فصل ۸ پیرامون آن بحث خواهد شد. در برخی از لهجه‌های زبان انگلیسی، سخنگویان بین آواهای [ɔ] و [a] تمایز قائل نمی‌شوند؛ در این قبیل لهجه‌ها، *caught* و *cot* هم‌آوا هستند؛ آنها یکسان تلفظ می‌شوند، یعنی با آوایی که با نشانه [a] نشان داده می‌شود. همچنین در تلفظ واکه *cot* نیز تفاوت‌های لهجه‌ای وجود دارد؛ در اینجا ما این آوا را با نشانه [a] مشخص می‌کنیم، اما در برخی از لهجه‌ها، بسیاری از زبان‌شناسان نشانه [a] را ترجیح می‌دهند، یعنی آوایی که نسبت به [a] پسین‌تر ادا می‌شود (برای نحوه تولید واکه‌ها به فصل ۸ مراجعه کنید) در مورد واکه *cow* نیز تفاوت‌های لهجه‌ای وجود دارد، که برخی از سخنگویان [aw] و برخی دیگر [æw] را به کار می‌برند.

هرواح به سخن گفتن کنیم، ششها برآز هوا می‌شوند و مجاری گفتار وضعیت نشان داده شده

در شکل ۷-۲ را به خود می‌گیرند که آن را وضعیت آمادگی^{۱۴} نامند. وضعیت آمادگی از وضعیت مجرای گفتار به‌هنگام تنفس آزاد از چند جهت متمایز است، از جمله اینکه ماهیچه‌های مجرای گفتار کشیده‌تر می‌شوند، زبان از کف دهان به‌سوی بالا حرکت می‌کند، جریان هوا در حنجره مسدود می‌شود، و نرم‌کام^{۱۵} برای مسدود کردن حفره خیشوم به حرکت در می‌آید (به شکل ۷-۲ نگاه کنید و اصطلاحات مذکور را ملاحظه نمایید) تفاوت‌های موجود بین اندام‌های گفتاری به‌هنگام تنفس آزاد و وضعیت آمادگی را از طریق مقایسه در خودتان ملاحظه کنید. نخست، در حالت استراحت به آرامی نفس بکشید، به‌عدم کشیدگی عضلات و جریان آزاد هوا از شش‌ها و حفره خیشوم توجه کنید. سپس، وانمود نمایید که می‌خواهید چیزی بگویید (مثلاً «واژه /»)، پس از آن، تغییراتی را که در گفتار شما رخ می‌دهد، مشاهده کنید.

پس از اتخاذ وضعیت آمادگی، تولید یک آوای خاص بستگی به حرکات مختلفی دارد که بعداً در مجرای گفتار رخ می‌دهند. برای مثال، اگر وضعیت آمادگی شکل ۷-۲

شکل ۷-۲



را به خود بگیرد و بعد واژه *mall* را تولید نماید، مجرای گفتار تان تعدادی دستورالعمل دریافت می‌کند که اجرای آنها سرانجام منجر به تولید عنصر آوایی [m] می‌شود، در صورتی که بطور ناخودآگاه مجموعه متفاوتی از دستورالعملها را صادر کنید، بالطبع آوای متفاوتی تولید خواهد شد. شکل ۳-۷ برخی از دستورالعملهایی را به نمایش می‌گذارد که برای تولید نخستین عنصر آوایی واژه‌های *ball*, *mall*, *tall* صادر شده‌اند.

چهار دستورالعملی که در جدول ۳-۷ داده شده‌اند، تنها نشان‌دهنده تعدادی اندک از میان حدود سی و شش فعالیت مجرای گفتارند که انسان می‌تواند کنترل کند. سخنگویان بومی هر زبانی معمولاً بدون داشتن اطلاع از آنچه که در مجرای گفتارشان رخ می‌دهد، این فعالیتها را انجام می‌دهند، حتی ممکن است آنان تصور کنند که تنها يك عمل در تولید هر آوا رخ می‌دهد. اما، بدان گونه که جدول ۳-۷ نشان می‌دهد، چنین تصویری درست

شکل ۳-۷

واحد آوایی		
[t]	[b]	[m]
۱- نوك زبان را به سوی محل اتصال لثه باندانها بالا ببرد.	لبها را ببندید.	لبها را ببندید.
۲- نرمکام را به پشت حلق متصل کنید تا جریان هوا وارد حفره خیشوم نشود	نرمکام را به پشت حلق متصل کنید تا جریان هوا وارد حفره خیشوم نشود.	نرمکام را پایین بیاورید تا جریان هوا از حفره خیشوم عبور کند.
۳- تارآواها را کاملاً از هم جدا کنید تا جریان هوا آنها را به هنگام عبور به ارتعاش در نیاورد.	تارآواها را به اندازه‌ای بهم نزدیک کنید که جریان هوا آنها را به هنگام عبور به ارتعاش در آورد.	تارآواها را به اندازه‌ای بهم نزدیک کنید که جریان هوا آنها را به هنگام عبور به ارتعاش در آورد.
۴- کلیه ماهیچه های حفره دهان را کشیده تر کنید.	کلیه ماهیچه های حفره دهان را در حالت استراحت نگه دارید.	کلیه ماهیچه های حفره دهان را در حالت استراحت نگه دارید.

نیست. تفاوت دو واحد آوایی ممکن است فقط در یک فعالیت باشد (برای مثال وضعیت نرمکام در تولید [m] و [b]). حال آنکه در موزیدی دیگر ممکن است واحدهای آوایی در چند مشخصه از همدیگر متفاوت باشند؛ بدان گونه که در [t] و [b] رخ می‌دهد. که در آنها بجز وضعیت نرمکام، کلیه مشخصه‌های مذکور در جدول ۳-۷ برای هر یک به گونه‌ای دیگر است، ممکن است دانش‌آموزان به هنگام یادگیری زبان خارجی با آواهایی مواجه گردند که در زبان مادری‌شان ظاهر نمی‌شوند. در این گونه موارد، تغییرات لازم در فعالیت‌های هماهنگ اندام‌های گفتار ممکن است برای تولید آوا آشکارتر گردد.

چون مجرای گفتار هر انسان همانند مجرای گفتار انسان‌های دیگر است، در نتیجه هر انسان توان تولید هر صوت در هر زبانی را دارد، زبان‌شناسان به منظور بیان این واقعیت بدشکلی دیگر، فرض بر این دارند که مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی جهان وجود دارد که توانایی‌های انسان در تولید آواها را توصیف می‌کنند. یکی از وظایف اصلی زبان‌شناسی نوین کشف کلیه مشخصه‌های آوایی این مجموعه جهانی است. ممکن است در ظاهر این عمل ساده جلوه کند، اما حقیقت غیر از این است. برای رسیدن به این هدف هزاران زبان باید مورد بررسی قرار گیرند، و مشخصه‌های آوایی پیشنهادی باید به منظور توصیف کلیه واحدهای آوایی موجود در آن زبانها به کار بسته شوند. اگر زبانی یافت شود که در آن دو واحد آوایی متفاوت را بتوان بطور متفاوت توصیف کرد، در آن صورت باید مجموعه مشخصه‌های آوایی را تغییر داد، و شاید لازم باشد که مشخصه جدیدی بدان افزوده شود. در این گونه موارد باید دقت کرد که مشخصه جدید نمایانگر فعالیتی در مجرای گفتار باشد که همه انسانها قادر به انجام آن باشند، زیرا علاوه بر توصیف آواهای گفتاری واقعی، زبان‌شناسان به کل ماهیت زبان بشری نیز علاقمندند. از این رو، مجموعه جهانی مشخصه‌های آوایی همه واحدهای آوایی را که با قوه در اختیار زبان بشری قرار دارند - در اختیار زبان بشری هستند زیرا مکانیسم تولید آوایی همه انسانها می‌تواند آنها را تولید کند - از هم متمایز می‌کند.

مجموعه جهانی مشخصه‌های آوایی هنوز بطور کامل مشخص نشده است. در مورد تعدادی از مشخصه‌های اساسی بی‌تردید بین زبان‌شناسان اتفاق نظر وجود دارد، بویژه در مورد آنهایی که در نظام‌های آوایی زبانهای مروف، از قبیل انگلیسی، اسپانیولی، آلمانی و روسی نقش مهمی ایفا می‌کنند. مشخصه‌های آوایی دیگری نیز تحت بررسی هستند. در این کتاب ما مشخصه‌هایی را مورد توجه قرار خواهیم داد برای توصیف و طبقه‌بندی واحدهای آوایی انگلیسی و چند زبان اروپایی دیگر بطور فراگیر مهم تشخیص داده شده‌اند.

خلاصه

در نوشتار عادی انگلیسی گاهی اوقات يك حرف نمایندهٔ دو یا چند آوای متفاوت است، يك آوا ممکن است توسط دو یا چند حرف نمایانده شود. بنابراین، زبان شناسان برای توصیف آواها از الفبای آوانگارسفاده می کنند. الفبایی که در آن يك نشانه بطور ثابت نمایندهٔ يك آوای واحد است، و هر آوا همیشه توسط يك نشانهٔ واحد نشان داده می شود. نشانه های الفبای آوانگارد در واقع توصیف آواها نیستند. بلکه به عوض توصیف های کامل، نوعی هلايم اختصاری می باشند. برای توصیف کامل يك آوا، زبان شناس مجموعه ای از مشخصه های آوایی را به کار می برد که به هنگام تولید آن آوا هر يك از مشخصه ها، فعالیت یکی از اندامهای مجرای گفتار را می نمایاند.

جستار بیشتر

آوانویسی ای که فقط مجموعهٔ بنیادینی از نشانه ها را به کار برد (مانند نشانه های مندرج در شکل ۷-۱)، آوانویسی کلی^{۱۶} نامیده می شود؛ در این نوع آوانویسی بسیاری از جزئیات تلفظ ثبت نمی شود. با افزودن نشانه های دیگر می توان آوانویسی تفصیلی^{۱۷} گفتار را فراهم نمود. آنکه همه یا اکثر ویژگی های آواهای مورد درك آوانویس را منعکس می کند. در این فصل، و در فصل آینده، بجز در مواردی که بحث مورد نظر کاربرد آوانویسی تفصیلی را ایجاب کند، آوانویسی کلی به کار برده می شود. ممکن است برخی از مدرسين برای ارائهٔ آوانویسی تفصیلی یا آوانویسی گونه های لهجه های خاص، نشانه های شکل ۷-۱ را کاملتر کنند.

۱- واژه های انگلیسی زیر را مطابق تلفظ عادی خودتان آوانویسی کلی کنید. آوانویسی خود را بر تلفظ دقیق و بسیار آهسته استوار نکنید، و از خلط آواهای واژه باصورت نوشتاری آن پرهیزید. در صورت عدم حصول اطمینان از نشانهٔ صحیح آوا، آوای مورد نظر را با آواهای ارائه شده به عنوان مثال برای نشانه های مندرج در شکل ۷-۱، مقایسه کنید.

(a) easy	(i) garage	(q) trial
(b) that	(j) check	(r) gin
(c) jack	(k) throw	(s) cell

(d) optie	(l) how	(t) bridge
(e) yellow	(m) deal	(u) white
(f) give	(n) rang	(v) joy
(g) look	(o) city	(w) luck
(h) shake	(p) cute	(x) thought

۲- آوانویسیهای کلی زیر نمایانگر تلفظ عادی در گفتار معمولی يك سخنگوی تحصیل‌کرده نیوجرسی است. واژه‌ای را که هر آوانویسی مشخص می‌کند با نوشتار عادی زبان انگلیسی بنویسید.

(a) [sed]	(i) [jall]	(q) [ct]
(b) [ped]	(j) [ðem]	(r) [kaec]
(c) [dɔg]	(k) [ənəf]	(s) [myul]
(d) [θænk]	(l) [kwin]	(t) [ʃak]
(e) [trIk]	(m) [kay]	(u) [yuz]
(f) [trawt]	(n) [pležər]	(v) [saykaləʃi]
(g) [it]	(o) [taməs]	(w) [ekstrə]
(h) [sok]	(p) [kud]	(x) [æθlit]

۳- تفاوت‌های موجود بین وضعیت اندام‌های گفتار خود را به‌هنگام تنفس و وضعیت پیش از گفتار مقایسه کنید؛ سعی نمایید تفاوت‌های موجود در هر يك از جایگاه‌های مشخص شده در شکل ۲-۷ را دریابید. وضعیت پیش از گفتار را هر چه کاملتر تعریف کنید (ویژگیهای وضعیت پیش از گفتار به مراتب بیشتر از چند ویژگی مذکور در متن است). ممکن است وضعیت پیش از گفتار در زبان‌های مختلف متفاوت باشد. اگر شما سخنگوی بومی (یا سلیس) زبانی غیر از انگلیسی هستید، وضعیت پیش از گفتار را برای آنان اتخاذ نمایید و تفاوت‌های آن‌را، در صورت بودن، با وضعیت پیش از گفتار زبان انگلیسی مشخص کنید.

۴- در فصل ۸، مشخصه‌های آوایی همراه باجسب‌هایی خاص و توصیف‌های مفصل دربارهٔ فعالیت‌های اندام‌های گفتار در گیر و تولید آواهای اصلی زبان انگلیسی بطور صوری معرفی شده‌اند. اما، حتی بدون این قبیل برجسب‌ها و تعاریف صوری نیز می‌توان به وضعیت اندام‌های مجرای گفتار به‌هنگام تولید آواها پی برد. با شروع از وضعیت پیش از گفتار،

هر يك از آواهای زیر را تولید کنید. (درخواست یافت که تولید برخی از آواها، از قبیل [p]، بدون همراهی يك واكه دشوار است؛ دراین قبیل موارد آوای مورد نظر را با واكه [a] تولید کنید). فعالیت‌های اندام‌های گفتار را هرچه مفصلتر توصیف کنید. (تذکر: به کلیه اندام‌های گفتاری، بویژه به هر حرکت زبان توجه نمایید، دقت کنید که کدام قسمت زبان حرکت می‌کند، حرکت آن درچه جهتی است، و با کدام اندام مجرای گفتار، از قبیل دندان‌ها، برآمدگی لثه، کام، یا نرم‌کام تماس حاصل می‌کند؛ موقع انجام مشاهدات خود، از شکل ۲-۷ کمک بگیرید).

(a) [θ]	(f) [t]	(k) [i]
(b) [n]	(g) [f]	(l) [a]
(c) [č]	(h) [ž]	(m) [u]
(d) [g]	(i) [ŋ]	(n) [æ]
(e) [l]	(j) [p]	(o) [ɔy]

فصل ۸

مشخصه‌های آوایی

مشخصه‌های آوایی مورد بحث در این فصل به‌صورت مختلف باهم ترکیب می‌شوند، که بسیاری از این ترکیبات واحدهای آوایی مختلف زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهند. برای خوانندگانی که اول بار با این گونه مشخصه‌ها مواجه می‌شوند، ممکن است این شیوه توصیف آواها تا حدودی خسته‌کننده جلوه کند. اما در صورتی که زبان‌شناس بخواهد آواهای زبان بشری را بطور کامل، دقیق و صریح توصیف کند، از اتخاذ این روش ناگزیر است. کسانی که با مشخصه‌های آوایی آشنایی ندارند، در توصیف آواهای زبان ناچارند به اصطلاحات ذهنی متوسل شوند. ممکن است اظهار دارند که زبان فرانسه «تودماغی» یا آلمانی «حلقی» است یا اینکه در اسپانیولی آواهایی وجود دارد که گویی «در دهان می‌شکنند». اما، معانی این گونه اصطلاحات چیست؟ اینکه مانمی‌توانیم آواهای این زبانها را بر اساس این قبیل توصیف‌های غیررسمی تولید کنیم، خود ثابت می‌کند که آنها از صراحت برخوردار نیستند و بی‌تردید ناقصند. اما، اگر زبان‌شناس با استفاده از مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی صریح آواهای زبان را توصیف کند، هر شخص غیر آشنا با این مشخصه‌ها می‌تواند توصیف‌های مربوطه را بخواند و آواهای زبان و چگونگی تولید آنها را درک کند. مشخصه‌های آوایی همچنین، ضابطه‌ای برای مشخص کردن طبقات آوایی فراهم می‌سازد، یعنی گروههایی از آواها که دارای یک یا چند مشخصه مشترک هستند، و دیگر اینکه، سخنگویان بومی یک زبان ممکن است در مورد خاصی آن صوتها را مشابه تلقی کنند. برای مثال در میان واحدهای آوایی فهرست شده در جدول ۱-۷ می‌توان مشاهده کرد که [p, b, t, d, k, g] با یکدیگر مشابهند و از آواهای [f, v, θ, s, z, ʃ, ʒ] متفاوت، مشخصه‌های آوایی روشنی صریح برای بیان تفاوت موجود بین این دو طبقه آوایی ارائه می‌دهند، بدان گونه که خواهیم دید، طبقه اول دارای واحدهایی است که همه

[— پیوسته] ^۱ هستند، در صورتی که همه واحدهای طبقه دوم [— پیوسته] می‌باشند.

طبقات آوایی در زبانهای بشری نقش مهمی ایفا می‌کند؛ بنابراین، لازم است زبان‌شناسان مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی را که توصیف این قبیل طبقات را ممکن می‌سازند، در اختیار داشته باشد. برای مثال، ساختن اسامی جمع در زبان انگلیسی را در نظر بگیرید. برای تولید صورت جمع يك اسم، در صورت نوشتاری معمولاً حرف s را به صورت مفرد آن می‌افزایند، اما، در گفتار، آواهای [s], [z], و یا [əz] را بر آن اضافه می‌کنند. اینکه کدام يك از این سه صورت به کار برده می‌شود بستگی به آوای پایانی صورت مفرد اسم دارد، و مشخصه‌های آوایی، زبان‌شناس را قادر می‌سازند تا این وابستگی را توصیف و توجیه کند. پیرامون این موضوع در فصل ۹ صحبت خواهیم کرد، اما فعلاً خواننده باید در نظر داشته باشد که مشخصه‌های آوایی در توصیف صداهای زبان و در توجیه چگونگی کاربرد آن آواها از اهمیت بسزایی برخوردارند.

همچنین توجه داشته باشید که در توصیف آواها پیرامون مجموعه‌ای از مشخصه‌های خاص میان زبان‌شناسان اتفاق نظر وجود ندارد. اصولاً دو مجموعه از مشخصه‌ها وجود دارند که در یکدیگر تداخل می‌کنند، یعنی مجموعه‌ای از مشخصه‌های زبان‌شناسی ساختگرای سنتی، مجموعه‌ای از مشخصه‌های زبان‌شناسی گشتاری معاصر. چون این دو مجموعه در سطح وسیعی به کار برده می‌شوند، آشنایی با هر دو ضروری می‌نماید. در این کتاب تأکید ما بر مشخصه‌های دیدگاه گشتاری است، اما هر جا که بین مشخصه‌های سنتی و مشخصه‌های تشکیل دهنده شالوده بحث ما اختلاف بروز کند، در آن صورت مشخصه‌های سنتی نیز ذکر خواهند شد.

هر مشخصه حاکی از فعلی است که در واقع در مجرای گفتار اتفاق می‌افتد. هر چند ممکن است شما عادت نداشته باشید آنچه را که به هنگام تولید آوا انجام می‌دهید آگاهانه مورد توجه قرار دهید، اغلب توان تشخیص مشخصه‌های واحدهای آوایی زبان خود را خواهید داشت. در حالی که آواها را تولید می‌کنید مجرای گفتارتان را مورد ملاحظه قرار دهید؛ در آینه‌ای به دهان خود نگاه کنید. قسمتهای مختلف مجرای گفتارتان را با انگشتان لمس کنید، انواع حرکتهای مربوط به تولید آواهای گفتار را مشاهده نمایید. مشخصه‌های آوایی مورد بحث در زیر واقعیت دارند، این مشخصه‌ها تواناییهای همه انسانهایی را که از نظر جسمانی طبیعی هستند، نمایان می‌سازند.

حنجره

حنجره^۲ عضوی غضروفی است که در قسمت پایین حلق قرار گرفته است. حنجره معمولاً «سیب آدم»^۳ نیز نامیده می‌شود و می‌توان آن را با نهادن نوک انگشتان روی وسط جلوگردن احساس کرد. حنجره یکی از مهمترین قسمتهای مجرای گفتار است، زیرا هنگامی که جریان هوا از ششها به‌سوی بالا حرکت می‌کند، بایست از تارآواها^۴، که يك جفت غشای افقی چسبیده به حنجره می‌باشند، عبور کنند. تارآواها از بافتهای ارتجاعی ساخته شده‌اند و می‌توانند از هم جدا شده یا بهم بچسبند. تار آواها می‌توانند چنان سخت به‌هم بچسبند که راهی برای عبور جریان هوا از بالای آنها باقی نماند. نیز می‌توان تارآواها را به‌سوی یکدیگر کشید و در عین حال شکافی باریک بین آنها باقی گذاشت تا جریان هوا بتواند از آن عبور کند. چون این شکاف باریک است، در نتیجه فشار حاصل از هوای متحرک موجب ارتعاش تار آواها می‌شود. این، وضعیتی است که تار آواها درست‌پیش از گفتار، و همچنین به‌هنگام تولید بسیاری از آواهای گفتاری به‌خود می‌گیرند، اما، آواهای دیگری نیز وجود دارند که به‌هنگام تولیدشان تا آواها حالت گسترده به‌خود می‌گیرند. در این گونه موارد جریان هوا بدون ایجاد ارتعاش آزادانه عبور می‌کند. ارتعاش تارآواها با مشخصه آوایی [واکداری]^۵ توصیف می‌شود، آواهایی که به‌هنگام تولید آنها تار آواها به ارتعاش درمی‌آیند، دارای مشخصه [+ واکدار] هستند؛ آواهایی که به‌هنگام تولیدشان تارآواها گسترده‌اند و مرتعش نمی‌شوند، [- واکدار] می‌گیرند. در آواشناسی نظام‌مند علامت به‌اضافه (+) و علامت منها (-) همواره همراه مشخصه‌ها به‌کار برده می‌شوند. علامت [+] حاکی از این است که فعالیت اندام گفتاری توصیف شده توسط مشخصه مورد نظر، در تولید واحد آوایی شرکت دارد؛ علامت [-] حاکی از عدم فعالیت مورد نظر است.

واحدهای آوایی زیر که در زبان انگلیسی موجودند، همه [+ واکدار] هستند :
[b, d, g, ʃ, m, n, ŋ, v, ʒ, ʒ, z, l, r, w, i, I, e, ε, æ, ə, u, U, o, ɔ, a, ay, aw, ɔy]
باقی واحدهای فهرست شده در جدول ۱-۷ همه [واکدار]
هستند. تفاوت بین آواهای [+ واکدار] و [- واکدار] را می‌توان به‌سوءالت بانهادن

2. larynx

3. Adam's apple

4. Vocal cords

۵- معمولاً در برابر واژه *voice* در فارسی واك نهاده می‌شود، اما چون منظور از این اصطلاح ارائه مشخصه‌ای به يك آوا می‌باشد، در نتیجه در مقابل آن اصطلاح واکدار اختیار شده است. م.

نوک انگشت روی حنجره مشخص کرد. اگر جفت واژه‌های [su]/[zu] را تلفظ کنید، در آن صورت به‌هنگام تولید نخستین واحد آوایی [zu]، ارتعاش را احساس خواهید کرد، اما در هنگام تولید نخستین واحد آوایی [su] آن را احساس نخواهید کرد. تفاوت اصلی در تولید [z] و [s] در این است که اولی [ـ+ واکدار]، حال آنکه دومی [ـ واکدار] است؛ این گفته در مورد سایر جفت آواهای انگلیسی نیز، از قبیل [b]/[p]، [t]/[d]، [k]/[g]، [ʃ]/[ʒ]، [ç]/[j]، [f]/[v]، [θ]/[ð] و [ʒ]/[ʃ] صدق می‌کند.

ایجاد مانع^۶ و جریان هوا

ممکن است هوا پس از عبور از حنجره آزادانه از مجرای گفتار به بیرون جریان یابد، یا اینکه امکان دارد در مسیر حرکت آن برطریقی ایجاد مانع شود. مشخصه‌های آوایی [واکدای]^۷ و [همخوانی]^۸ برای توصیف این وضعیت به‌کار می‌روند.

مشخصه [واکدای] به وضعیت تار آواها و گذرگاه جریان هوا در حفره دهان مربوط می‌شود. اگر وضعیت مجرای گفتار طوری باشد که هوا از لابلای تار آواهای مرتعش عبور کند و سپس بدون مواجه شدن با مانع از حفره دهان به بیرون جریان یابد، در آن صورت آوای تولید شده مشخصه [ـ+ واکدای] می‌گیرد. همه واکه‌های زبان انگلیسی، و همچنین واحد‌های آوایی [l] و [r] این مشخصه را دارند، باقی واحد‌های آوایی زبان انگلیسی همه [ـ واکدای] هستند. به‌هنگام این تولید این آواها از عبور هوا از حفره دهان به‌طور کامل، البته به‌طور لحظه‌ای، ممانعت به‌عمل می‌آید (بدان‌گونه که در تولید آواهای [p, b, t, d, k, g, ʧ, ʒ, m, n, ŋ] رخ می‌دهد)؛ یا در مسیر آن ممانعت ناقص اتفاق می‌افتد، و هرچند بطور کامل جریان هوا را مانع نمی‌شود، اما تنگی مجرا به آن اندازه می‌باشد که در مسیر جریان آزاد آن مانع ایجاد کند (بدان‌گونه که در تولید آواهای [f, v, θ, j, s, z, ʃ, ʒ, w, y] اتفاق می‌افتد)؛ یا اینکه، هرچند در حفره دهان ممانعت واقعی ایجاد نمی‌شود، اما تار آواها به ارتعاش در نمی‌آیند (مثلاً به‌هنگام تولید [h]).

هر زمان که قسمتی از مجرای گفتار از وضعیت آمادگی به‌مقداری بسیار اندک منحرف شود در حفره دهان در برابر جریان هوا مانع ایجاد کند، مشخصه [همخوانی] ظاهر می‌شود. در بسیاری از موارد، آواهای [ـ واکدای] مشخصه [ـ+ همخوانی] می‌گیرند، و آواهای

6. obstruction

7. vocalic

8. consonantal

[— همخوانی] دارای مشخصه [+ واکه‌ای] هستند. اما، چون این دو مشخصه آوایی نمایانگر آن‌عه از فعلیتهای مجرای گفتار هستند که می‌توانند مستقل از یکدیگر رخ دهند، در نتیجه، امکان دارد يك واحد آوایی [+ واکه‌ای، + همخوانی] یا [— واکه‌ای، — همخوانی] باشد. توجه داشته باشید که مشخصه [همخوانی] ضرورتاً مستلزم ایجاد انسداد کامل در مسیر جریان هوا نیست. ممکن است در مسیر جریان هوا مانعی ایجاد شود، اما همزمان با آن، برای عبور آزادانه هوا از اطراف آن مانع فضای کافی باقی گذاشته شود. چنین وضعیتی به‌هنگام تولید واحدهای آوایی [l], [r] پیش می‌آید. موقع تولید [l] نوك زبان بدسوی لثه بلند می‌شود. زبان در واقع سقف دهان را لمس می‌کند، و بدین ترتیب مانعی ایجاد می‌شود. از این رو، [l] مشخصه [+ همخوانی] می‌گیرد. اما، يك کناره زبان پایین آورده می‌شود، در نتیجه هوا می‌تواند پس از گذر از کناره زبان، آزادانه به بیرون دهان جاری شود. بدین جهت، [l] مشخصه [+ واکه‌ای] نیز می‌گیرد. [r] نیز همانند [l] مشخصه‌های [+ واکه‌ای، + همخوانی] دارد. [r] با [l] فرق دارد، زیرا به هنگام تولید [r] معمولاً نوك زبان بدسوی جایگاهی بلند می‌شود که محل اتصال لثه و کام است است و انحناى آن‌طوری است که همزمان با تماس گرفتن گرفتن لب‌دهای زبان با سقف دهان، هوا آزادانه از قسمت فوقانی وسط زبان عبور می‌کند. [l] و [r] توسط مشخصه [کناری] از هم متمایز می‌شوند. [l] يك آوای [+ کناری] است، زیرا موقع تولید آن هوا از کناره زبان به بیرون جاری می‌شود؛ باقی واحدهای آوایی زبان انگلیسی، از جمله [r]، [— کناری] هستند، زیرا در هیچ يك از آنها هوا از کناره زبان به بیرون جریان نمی‌یابد.

[h w, y] واحدهای آوایی زبان انگلیسی هستند که مشخصه‌های [— واکه‌ای، — همخوانی] دارند. این آواها به دلایل ارائه شده در بالا [— واکه‌ای] هستند، اما، چون

۹- معمولاً در يك توصیف زبان‌شناسی صریح، هنگامی که دو یا چند مشخصه آوایی برای توصیف يك آوا به کار برده می‌شوند در آن صورت مشخصه‌ها به صورت زیر به‌طور عمودی فهرست می‌شوند. اما برای ایجاد سهولت در خواندن، ما این گونه مجموعه مشخصات را به صورت افقی فهرست خواهیم کرد (به جز در شکلها و چند مورد دیگر که در آنجا فهرست عمودی ترجیح داده می‌شود). از این رو، مجموعه مشخصات ارائه شده به صورت افقی در يك قلاب پسان مثال فوق، در معنا برابر با مجموعه مشخصاتی است که به‌طور عمودی در قلاب بزرگتر ارائه می‌شود. مؤلف.

[— واکه‌ای]
[— همخوانی]

موقع تولید آنها ممانعت در برابر جریان هوا در حفره دهان به مراتب کمتر از ممانعت به هنگام تولید آواهایی مانند [b, s, l] است، در نتیجه [h, w, y] دارای مشخصه [— همخوانی] نیز می‌باشند.

از این رو، مشخصه‌های آوایی [واکه‌ای] و [همخوانی] واحدهای آوایی زبان انگلیسی را به چهار طبقه عمده تقسیم می‌کنند که در شکل ۸-۱ ارائه شده است. روانها باواکه‌ها در مشخصه [— واکه‌ای] مشترکند، و باهمخوانها نیز در مشخصه [+ همخوانی] این موضوع مشخص می‌کند که چرا سخنگویان حساس زبان انگلیسی گاهی اوقات احساس می‌کنند که [l] و [r] به نحوی از واحدهای آوایی‌ای مانند [b, s, c] متمایز هستند. به طریق مشابه، برخی از سخنگویان ممکن است متوجه شده باشند که غلتها^{۱۱} [h, w, y] همانقدر که شبیه واکه‌ها هستند، به همان اندازه نیز شبیه همخوانها می‌باشند. بدین علت، غلتها را گاهی اوقات نیم واکه^{۱۲} نیز می‌نامند. این واقعیت موقعی روشن می‌شود که آواها بر حسب مشخصه‌ها توصیف می‌شوند، زیرا غلتها همانند واکه‌ها [— همخوانی]، و همانند [— واکه‌ای] هستند.

شکل ۸-۱

نام معمول طبقه	واحدهای آوایی	مشخصه‌های آوایی
واکه‌ها	[i, I, e, ε, æ, ə, u, U, o, ə, a]	[+ واکه‌ای] [— همخوانی]
همخوانها	[p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ, f, v, θ, o, s, z, š, ž, č, ʃ]	[— واکه‌ای] [+ همخوانی]
روانها	[l, r]	[+ واکه‌ای] [+ همخوانی]
غلتها	[h, w, y]	[— واکه‌ای] [— همخوانی]

به‌هنگام تولید هر واحد آوایی [+ همخوانی]، در جایگاهی از حفره دهان ممانعتی در برابر جریان هوا ایجاد می‌شود. مشخصه آوایی [چپومته] برای توصیف درجه ممانعت ایجاد شده در فرایند تولید آوا به کار می‌رود. اگر ممانعت ناقص باشد، و برای ادامه جریان

هوا از دهان فضای کافی باقی گذارده شود، در آن صورت آوای تولید شده مشخصه [+ پیوسته] می‌گیرد. واکه‌ها، روانها، و غلتها همه [+ پیوسته] هستند، زیرا، همان‌گونه که قبلاً گفته شد، به‌هنگام تولید آنها هوا می‌تواند آزادانه از حفره دهان به بیرون جاری شود. واحدهای آوایی [+ همخوانی، + پیوسته] در زبان انگلیسی عبارتند از: [f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ] این همخوانها را معمولاً سایشی^{۱۳} می‌نامند، زیرا به‌هنگام تولید آنها ممانعت ناقص موجب تولید صوت سایش‌دار می‌شود. سایر واحدهای آوایی [- واکه‌ای، + همخوانی] در زبان انگلیسی [- پیوسته] هستند. تازمانی که گوینده بتواند جریان هوا را تأمین کند، تولید آوای [+ پیوسته] را می‌توان تداوم بخشید. اما، موقع تولید اکثر آواهای [- پیوسته] تداوم آوا غیرممکن است، زیرا مسیر جریان هوا در حفره دهان کاملاً مسدود می‌شود. برای مثال، به‌هنگام تولید واژه *face* می‌توان آوای [f] را به‌مدتی طولانی‌تر اداکرد، اما اگر این عمل با نخستین آوای واژه *pace* انجام پذیرد، تا وقتی که انسداد لبها باز نشده و جریان هوا برقرار نشده‌است، آوایی تولید نمی‌شود. از این‌رو، [f] مشخصه [+ پیوسته] دارد، حال آنکه [p] مشخصه [- پیوسته]، تنها آواهایی که در زبان انگلیسی [- پیوسته] هستند و می‌توان فرایند تولید آنها را تداوم بخشید، [m, n, ŋ] می‌باشند. علت این است که به‌هنگام تولید آنها هرچند مسیر جریان هوا در حفره دهان کاملاً مسدود می‌شود، اما، جریان آن از طریق حفره خیشوم تداوم می‌یابد. جاری شدن هوا از طریق حفره خیشوم با مشخصه [خیشومی] بیان می‌شود. برای اینکه هوا از طریق حفره خیشوم جاری شود، نرمکام، که قسمت نرم انتهای سقف دهان است، باید از وضعیت نشان داده شده در شکل ۲-۷ پایین‌تر بیفتد. موقعی که نرمکام پایین آورده می‌شود تا هوا از حفره خیشوم جاری شود، آوای تولید شده مشخصه [+ خیشومی] می‌گیرد. اگر نرمکام بالا نگه داشته شود، همانند وضعیتی که در شکل ۲-۷ نشان داده شده است، آوای تولید شده مشخصه [- خیشومی] کسب می‌کند. واحدهای آوایی [+ خیشومی] در زبان انگلیسی که عموماً فقط خیشومی‌نامیده می‌شوند، عبارتند از [m, n, ŋ]؛ سایر آواهای زبان انگلیسی همه [- خیشومی] هستند. اهمیت مشخصه [خیشومی] در تشخیص آواهای زبان انگلیسی از یکدیگر با این واقعیت روشن می‌شود که تنها تمایز موجود [b] و [m] در این است که اولی [- خیشومی] و دومی [+ خیشومی] است. این گفته در مورد تمایز بین [d] و [n]، و بین [g] و [ŋ] نیز صدق می‌کند. شایان ذکر است که در مورد افراد مبتلا به سرما خوردگی گفته می‌شود که «آنان

خیلی تودماغی صحبت می‌کنند» اما درواقع، وضع دقیقاً برعکس است. زمانی که حفرة خیشومی دچار گرفتگی می‌شود، هوا نمی‌تواند براحتی از آن عبور کند و فرد مبتلا به سرماخوردگی ممکن است به‌هیچ وجه واحد آوایی [+ خیشومی] را تقلید نکند. وی جمله *The man-came home* را به‌صورت [ðə bæd keb hob] تولید خواهد کرد، نه به‌صورت عادی [ðə mæn kem, hom]. همین تصور نادرست دربارهٔ اینکه حفرة خیشوم گرفته چه‌اثری می‌تواند روی گفتار شخصی داشته باشد، سهولت اظهار قلی ما را تأیید می‌کند که بسیاری از مردم از حرکات حادث در مجرای گفتار خود کاملاً بی‌اطلاع هستند.

مشخصه [خیشومی] عناصر آوایی [— پیوسته] زبان انگلیسی را به دو طبقه تقسیم می‌کند. آنهایی که [+ خیشومی] هستند، یعنی [m, n, ŋ]، و آنهایی که [— خیشومی] هستند مانند [p, b, t, d, k, g, ʧ, ʤ]، واحدهای آوایی طبقه دوم را، یعنی آنهایی که [— پیوسته، — خیشومی] هستند، می‌توان به دو طبقه کوچکتر تقسیم کرد، که بستگی به سرعت رفع مانع از مسیر کاملاً مسدود جریان هوا دارد؛ مشخصه دهش دفعی^{۱۴} این پدیده را توصیف می‌کند. اگر مانع، معمولاً لبها یا بخشی از زبان، بطور دفعی رها شود و هوا بدون ممانعت از حفرة دهان به بیرون جریان یابد، آوای تولید شده مشخصه [+ رهش دفعی] می‌گیرد، بدان گونه که در تولید واحدهای آوایی [p, b, t, d, k, g] مشاهده می‌شود. این آواها را گاهی اوقات انسدادی^{۱۵} نیز می‌نامند، که در برابر انسدادی-سایشیها^{۱۶} که مشخصه‌های [— پیوسته، — خیشومی، — رهش دفعی] را دارند، مطرح می‌شوند. در زبان انگلیسی دو انسدادی - سایشی وجود دارد، [ʃ] و [ʒ] - این آواها ترکیبی از يك آوای انسدادی و يك آوای سایشی هستند؛ یعنی، در فرایند تولید [ʃ] و [ʒ]، در مسیر جریان هوا نخست انسداد کامل به وجود می‌آید و سپس هوا بتدریج رها می‌شود. و مانند زمان تولید سایشیها، با سایش بیرون جاری می‌شود. شما می‌توانید این مورد را با تلفظ واژه *church* [ʧəɹʃ] بیازمایید. جنبهٔ انسدادی [ʃ] در آغاز واژه بسیار روشن است، و می‌توانید انسداد مسیر جریان هوا توسط زبان را در کام احساس کنید؛ در پایان این واژه، آوای سایش‌دار تولید شده توسط جریان هوا را می‌توان بوضوح شنید. باید متذکر شد که هر واحد آوایی [+ پیوسته] همچنین [رهش دفعی] است، زیرا به‌هنگام تولید آنها هیچ مانعتی وجود ندارد که بطور دفعی رها شود.

سایش در سایشها و انسدادی- سایشها در آواشناسی نظام‌مند، با مشخصه [تیز]^{۱۷} توصیف می‌شود. اگر مجموعه‌ای از واژه‌هایی مانند [fɪn]، [θɪn]، [sɪn] و [ʃɪn] و [čɪn] را تلفظ کنید و به نخستین واحد آوایی هر يك از آنها به‌دقت گوش فرا دهید، احتمالاً متوجه خواهید شد که آواهای [f, s, ʃ, č] پرسروصدا تر^{۱۸} از [θ] ادا می‌شوند این گفته در مورد همتاهای [ـ+ واکدار] آنها، یعنی [v, ð, z, ʒ, ʃ] نیز صدق می‌کند، که از آن میان [v, z, ʒ, ʃ] با سروصدای بیشتری از [o] تلفظ می‌شوند. این سروصدای ناشی از نوع مانعی است که جریان هوا باید پشت سر بگذارد هر وقت مانع در جریان هوا ایجاد ظنین‌کند، در آن صورت واحد آوایی تولید شده مشخصه [ـ+ تیز] می‌گیرد. از این رو، از میان سایشهای زبان انگلیسی فقط [θ] و [ð] دارای مشخصه [ـ تیز] هستند؛ سایر سایشها و نیز انسدادی- سایشها همه [ـ+ تیز] هستند؛ سایر واحدهای آوایی زبان انگلیسی نیز مشخصه [ـ تیز] می‌گیرند، زیرا نوع خاص صدای سایش توصیف شده توسط این مشخصه فقط موقعی می‌تواند ظاهر شود که در فرایند تولید آوا به‌واسطه مانع ناقص در نقطه‌ای خاص، همه‌مه^{۱۹} ایجاد شود. از آنجا که خیشومیها و انسدادیهای زبان انگلیسی مستلزم انسداد کامل و پس از آن، رهش دفمی هوا هستند، در نتیجه برای هیچ نوع سایش فرصتی باقی نمی‌ماند، و همچنین گذرگاه آزاد جریان هوا در واکه‌ها، روانها و غلتهای زبان انگلیسی ایجاد صدای سایش نمی‌کند.

جدول ۲۰

مشخصه‌های آوایی و نقش عمده دارند. از يك سو، حرکات تولیدی مختلف رادر فرایند تولید آواها توصیف می‌کنند. از سوی دیگر، طبقه‌بندی چند جانبه واحدهای آوایی را ممکن می‌سازند که به‌واسطه آنها هر واحد آوایی بر حسب شباهتها و تفاوتهايش با هر يك از واحدهای آوایی موجود در نظام‌داجی^{۲۱} (نظام آوایی) زبان مشخص می‌شود. اهمیت این طبقه‌بندی چند جانبه در فصل آینده نشان داده خواهد شد. در حال حاضر، فقط نشان می‌دهیم که این طبقه‌بندی چگونه حاصل می‌شود.

شکل ۲-۸ چدولی است که و نقش عمده مشخصه‌های آوایی را به‌نمایش می‌گذارد. هر ردیف افقی نمایانگر يك مشخصه آوایی است، و هر ستون عمودی يك واحد آوایی را

17. strident

18. noisy

19. turbulence

20. matrix

21. phonological system

واحدما

متخصصه p b t d k g m n ɳ f v θ ð s z ʃ ʒ ʔ j l r h w y i l e e æ ɔ u U o ɔ a

واکدای

همخوانی

پیرینه

خیشومی

رهش دغنی

کناری

واگذار

تیز

را به‌نمایش می‌گذارد. هر يك از ستونها توصیفی از يك واحد آوایی ارائه می‌دهد. با نظری بدستونهای افقی، می‌توان طبقه‌های آوایی را مشخص ساخت. برای مثال، طبقه خیشومیها واحدهایی را در بر می‌گیرد که درستونهای مربوطه‌شان مشخصه [+ خیشومی] داشته باشند - مانند [m, n, ŋ]. طبقه دیگری از واحدهای آوایی زبان انگلیسی شامل آواهایی است که مشخصه [+ واکه‌ای] دارند - مانند، [ε, æ, ə, u, ʊ, o, ɔ, a,]، به استناد بیش از يك مشخصه می‌توان طبقات بیشتری ایجاد کرد:

$\left[\begin{array}{l} - \text{پیوسته} \\ - \text{خیشومی} \\ + \text{رهش‌دفعی} \end{array} \right] \quad (\text{ب})$	$\left[\begin{array}{l} + \text{واکدای} \\ + \text{همخوانی} \end{array} \right] \quad (\text{الف})$
--	--

طبقه (الف) واحدهای [l, r] را شامل می‌شود، حال آنکه طبقه (ب) واحدهای [p, b, t, d, k, g,] را در بر می‌گیرد.

در صورتی که بخواهیم توصیف کاملی از هر کدام از واحدهای آوایی زبان انگلیسی داشته باشیم، جدول ارائه شده در شکل ۲-۸ را باید گسترش دهیم. در این جدول چند ستون یکسان موجود است، اما واحدهای مربوطه به آنها از هم متفاوتند. برای مثال، واکه‌ها همه دارای مجموعه مشخصات زیر هستند.

+	واکدای
-	همخوانی
+	پیوسته
-	خیشومی
-	رهش‌دفعی
-	کناری
+	واکدار
-	تیز

برای تمایز کردن این قبیل واحدهای آوایی از یکدیگر، به مشخصه‌های بیشتری نیاز است.

جایگاه تولید^{۲۲}

برای متمایز کردن واحدهای آوایی از یکدیگر جایگاه تولید معیاری است مهم. شکل مجرای گفتار اغلب به‌هنگام تولید آواها از شکلی که پیش از گفتار به‌خود می‌گیرد به‌مقدار قابل توجهی متفاوت است (یعنی، شکلی که در ۲-۷ نشان داده شده است). حفره دهان مهم‌ترین حفره طنین‌بخش برای جریان هواست، و هر نوع تغییر در این حفره موجب تغییر در آوا می‌شود. اصل حاکم بر آن همانند اصلی است که در موسیقی در مورد آلات بادی مختلف صادق است. مشخصه‌های آوایی حاکی از جایگاه تولید، شکل‌های مختلفی را که حفره دهان می‌تواند به‌خود بگیرد، توصیف می‌کنند. این جایگاه نقطه‌ای (یا نقاطی) از مجرای گفتار است که اساساً با وضعیت پیش از گفتار فرق دارد. تغییر از وضعیت پیش از گفتار شاید در مورد واحدهای آوایی [—همخوانی] بیش از همه آشکارتر شود، که در آن يك اندام مولد صوت^{۲۳} (یکی از اندام‌های متحرک مجرای گفتار) در گذرگاه جریان هوا مانع ایجاد می‌کند. اما، آواهای [—همخوانی] نیز شکل مجرای دهان را تغییر می‌دهند. بنابراین، توصیف جایگاه تولید همه واحدهای آوایی، یعنی هم واکه‌ها و هم همخوان‌ها، ضروری است.

زبان‌شناسانی که به‌صورت سنتی به مطالعه آواشناسی تولیدی پرداخته‌اند، جایگاه‌های تولید همخوان‌ها را با مشخصه‌هایی توصیف کرده‌اند که به واکه‌ها مربوط نمی‌شوند. این مشخصه‌ها حاکی از نقاطی هستند که در آنها برای جریان هوا حداکثر مانعیت پیش می‌آید، و هر نقطه مجرای دهان با نام جداگانه‌ای مشخص می‌شود. جایگاه‌های تولید همخوان‌های زبان انگلیسی، براساس این دیدگاه با مشخصه‌های ارائه‌شده در شکل ۳-۸ توصیف می‌شوند. در آواشناسی تولیدی سنتی، جایگاه‌های تولید واکه‌ها توسط مجموعه‌ای از مشخصه‌های کاملاً متفاوت توصیف می‌شوند. این مشخصه‌ها به ارتفاع زبان و نیز جایگاه بلندترین قسمت زبان مربوط می‌شوند. (خواه بلندترین قسمت به سوی جلوی حفره دهان باشد، خواه در مرکز و خواه به عقب آن). شکل ۴-۸ مشخصه‌های واکه‌ای آواشناسی تولیدی را به‌نمایش می‌گذارد. مقایسه شکل‌های ۳-۸ و ۴-۸ مشخص می‌کند که در آواشناسی تولیدی سنتی، هر يك از همخوان‌ها فقط يك مشخصه جایگاه تولید دارند (برای مثال [p] دارای مشخصه [دوبلی]^{۲۴} است) حال آنکه، واکه‌ها دارای دو مشخصه

جایگاه تولید هستند ([i] هم [بسته] ۲۵ است و هم [پیشین] ۲۶).

شکل ۸-۳

همخوانها	انواع مولد صوت	مشخصه سنتی جایگاه تولید
[p, b, , m, f, v]	بك يا دولب	لبی
[θ, ð]	نوڪ زبان در پشت دندانها	دندانی
[t, d, n, s, z, l, r]	زبان در تماس با برآمدگی لثه	لثوی
[ʃ, ʒ, č, ȝ]	زبان در تماس با کام	کامی
[k, g, ŋ]	پس زبان در تماس با نرمکام	نرمکامی

شکل ۸-۴

	مشخصه‌های سنتی وضعیت زبان به هنگام تولید واکه‌ها		
	پیشین	میانی	پیشین
مشخصه‌های سنتی	[i, ɪ]		[u, U]
ارتفاع زبان	[e, ɛ]	[ə]	[o, ɔ]
به هنگام تولید واکه‌ها	[æ]		[a]

اخیراً زبان‌شناسانی که به مطالعه آواشناسی نظام‌مند می‌پردازند، مشخصه‌های جایگاه تولید آواشناسی تولیدی سنتی را کنار گذاشته‌اند و در عوض مجموعه مشخصات آوایی متفاوتی را اختیار کرده‌اند. یکی از دلایل تغییر دادن مجموعه مشخصه‌ها این بود که میان جایگاه‌های تولید واکه‌ها و همخوانها شباهتهایی وجود دارد. آواشناسی سنتی این شباهتها را نادیده می‌گیرد، و برای توصیف همخوانها واکه‌ها مشخصه‌های کاملاً متفاوتی به کار می‌برد. از سوی دیگر، مجموعه مشخصه‌های جدید با استفاده از مشخصه‌های یکسان برای هر دونوع آوا، این شباهتها را نمایان می‌سازد. یکی از نارساییهای مهم دیگر مشخصه‌های سنتی ناتوانی آنها در توصیف طبقه‌های واحدهای آوایی است که در نظام

آوایی زبانهای بشری نقش مهمی ایفا می‌کنند. ما به‌هنگام بحث پیرامون نظام آوایی زبان انگلیسی در فصل ۹ باردیگر به این مطلب خواهیم پرداخت.

مهمترین جایگاه تولید همخوانها محل ممانعت از جریان هواست. این ویژگی با مشخصه [قدامی]^{۲۷} توصیف می‌شود. چون مشخصه [قدامی] حاکی از محل ممانعت از جریان هوا در مجرای گفتار است، در نتیجه تنها در ارتباط با آواهای [—همخوانی] قرار می‌گیرد؛ آواهای [—همخوانی] الزاماً [— قدامی] هستند، زیرا به‌هنگام تولید آنها در مسیر جریان هوا ممانعتی ایجاد نمی‌شود. آواهایی که به‌هنگام تولیدشان در مسیر جریان هوا در نیمه پیشین حفره دهان ممانعت ایجاد می‌شود، [—قدامی] هستند. آنهایی که به‌هنگام تولیدشان ممانعت در نیمه پسین رخ می‌دهد، [— قدامی] می‌باشند. مرز مشخص‌کننده در این باره کام^{۲۸} است. از این رو، آواهای دولبی [p, b, m, f, v,] دندانیها^{۲۹} [θ, ð]، و لثویها^{۳۰} [t, d, n, s, z, l, r,] همه [—قدامی] هستند؛ کامیها [ʃ, ʒ, č, ʝ] و نرم‌کامیها^{۳۱} [k, g, ŋ] همگی [— قدامی] می‌باشند.

در آواشناسی نظام‌مند، سایر مشخصه‌های توصیف‌کننده جایگاههای تولید همگی حاکی از این هستند که تیغه^{۳۲} و بدنه^{۳۳} زبان، بدان گونه که در شکل ۵-۸ نشان داده شده است، ممکن است درست پیش از گفتار از جایگاه خود حرکت داده شوند. قسمت جلوزبان راتیغه گویند یعنی قسمتی که به کف دهان چسبیده نشده است؛ بدنه زبان قسمت ضخیمتر و وسط زبان می‌باشد که به کف دهان چسبیده است. مشخصه [تیغه‌ای]^{۳۴} حاکی از بلند شدن تیغه زبان از حالت پیش از گفتار است. هنگامی که تیغه زبان از جایگاه خود بلند می‌شود، طبیعتاً به قسمتی از سقف دهان می‌رسد که در بالای آن قرار دارد، یعنی، قسمتی که از پشت دندانهای آرواره بالا شروع می‌شود، به طرف برآمدگی لثه (قسمت برآمده‌ای که درست پشت دندانهای بالا قرار دارد) امتداد یافته تا قسمت جلویی کام را در بر می‌گیرد (قسمت گتبدی شکل، سخت، و صافتر سقف دهان). از این رو، آن عده از واحدهای آوایی زبان انگلیسی که در آواشناسی تولیدی سنتی با مشخصه‌های [دندانی]، [لثوی] و [کامی] توصیف می‌شوند، در آواشناسی نظام‌مند [— تیغه‌ای] به‌شمار می‌روند. از سوی دیگر، واحدهایی که در شکل ۳-۸ [لی] یا [نرم‌کامی] هستند، در دوانتهای مجرای گفتار تولید می‌شوند. به‌هنگام

27. anterior

29. dental

31. velar

33. body

28. palate

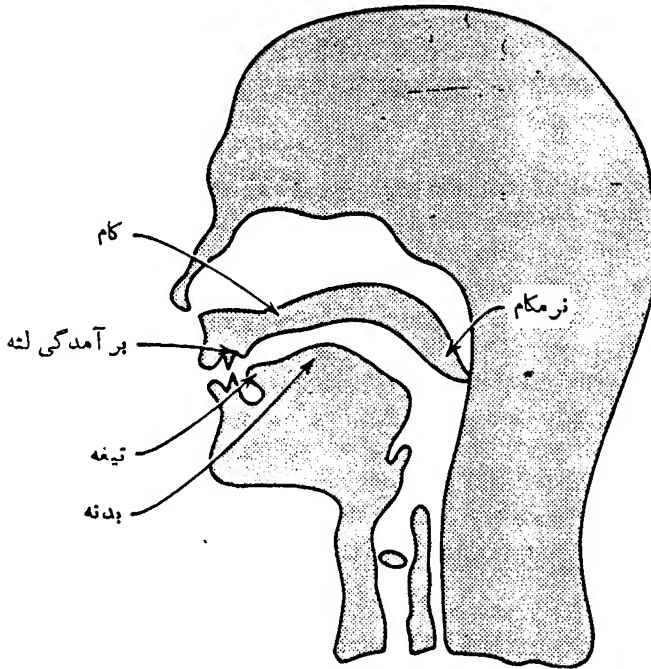
30. alveolar

32. blade

34. coronal

تولید آواهای لبی زبان به‌هیچ وجه درگیر نمی‌شود (و بدین جهت از جایگاه خود حرکت نمی‌کند). موقع تولید نرم‌کامها بدنهٔ زبان بلند می‌شود، اما تیغهٔ آن حرکت نمی‌کند. و این بلند شدن در نزدیکی و نرم‌کام رخ می‌دهد نه در قسمت دندان، لثه یا پیش‌کام. از این رو واحدهای [p, b, m, f, v, k, g, ŋ] در زبان انگلیسی [— تیغه‌ای] هستند. توجه کنید که مشخصهٔ [تیغه‌ای] دوجایگاه مجرای گفتار را مشخص می‌کند، وسط [+ تیغه‌ای] و دوانتها [— تیغه‌ای]؛ آواهایی که در دو انتهای نهایی حفرهٔ دهان تولید می‌شوند، [— تیغه‌ای] هستند.

شکل ۵-۸



کلیهٔ واحدهای واکه‌ای زبان انگلیسی در مشخصهٔ [— تیغه‌ای] مشترکند بدین ترتیب که موقع تولید [i, I, u, U,] بدنهٔ زبان از حالت استراحت بلند می‌شود، اما تیغه در وضعیت پیش از گفتار باقی می‌ماند؛ به‌هنگام تولید [e, ɛ, ə, o, ɔ]، تیغه نیز به حالت وضعیت پیش از گفتار باقی می‌ماند؛ و موقع تولید [æ, ʌ] تیغهٔ زبان بلند نمی‌شود، بلکه فرو می‌افتد. اما، باید به‌خاطر سپرد که مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند فقط برای

توصیف واحدهای آوایی زبان انگلیسی طراحى نشده‌اند. همان گونه که قبلاً ذکر شد، مشخصه‌های آوایی باید از ماهیت جهانی برخوردار باشند، یعنی تمامی فعالیت‌های مستقل و امکان‌پذیری را باید توصیف کنند که انسانها می‌توانند در مجرای گفتارشان کنترل کنند. چون همزمان با ارتعاش تارآواها و عبور آزادانه هوا از حفره دهان، بلند کردن تیغه زبان امکان پذیر است. در نتیجه واحدهای واکه‌ای [+تیغه‌ای] می‌توانند در برخی از زبانها پدیدار شوند. در واقع، چنین واکه‌هایی در برخی از لهجه‌های انگلیسی ظاهر می‌شوند. واکه‌های مربوط به واژه‌های *bud* و *bird* را باهم مقایسه نمایید و ملاحظه کنید که در لهجه شما آیا به هنگام تولید واکه *bird* تیغه زبان در وضعیتی بالاتر از موقع تولید واکه *bud* قرار می‌گیرد یا نه.

دو مشخصه [قدامی] و [تیغه‌ای] مجرای گفتار را به چهار بخش تقسیم می‌کنند، که هر يك از آنها با منطقه‌ای مطابقت می‌نماید که در آواشناسی سنتی بایک مشخصه جایگاه تولید توصیف می‌شود. این، در شکل ۸-۶ خلاصه شده است.

مشخصه [تیغه‌ای] حاکی از تیغه زبان است؛ سه مشخصه دیگر به حرکات بدنه زبان مربوط می‌شوند. به هنگام تولید همخوانها و نیز واکه‌ها، ممکن است بدنه زبان را در حالت پیش از گفتار نگه‌داریم، آن را بالا ببریم، فرود آوریم، یا از حالت پیش از گفتار به عقب بکشیم. انتخابهایی که انسانها در مورد وضعیت بدنه زبان دارند، با مشخصه‌های آوایی [بسته]، [باز]^{۳۵}، و [پسین]^{۳۶} مشخص می‌شوند. واحدهای آوایی زبان انگلیسی

شکل ۸-۶

واحدهای آوایی	مشخصه‌های آوایی	عنوان سنتی
[p, b, m, f, v,]	[+ قدامی -- تیغه‌ای]	لپی
[θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	[+ قدامی + تیغه‌ای]	دندانی و لثوی
[ʃ, ʒ, č, ʝ]	[- قدامی + تیغه‌ای]	کامی
[k, g, ŋ,]	[- قدامی - تیغه‌ای]	نرم‌کامی

براساس این مشخصه‌ها همانند شکل ۷-۸، توصیف می‌شوند.

شکل ۷-۸

مشخصه آوایی نظام‌مند	واحد آوایی زبان انگلیسی	حرکت بدنهٔ زبان
[+ بسته]	[i, I, u, U, y, w, ʃ, ʒ, ċ, j̃, k, g, ŋ]	بالا تر از وضعیت پیش از گفتار
[- بسته]	[e, ε, æ, ə, o, ɔ, a, h, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	نه بالا تر از وضعیت پیش از گفتار
[+ باز]	[æ a, h]	پایین تر از وضعیت پیش از گفتار
[- باز]	[i, I, e, ε, ə, u, U, o, ɔ, y, w, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, n, s, z, ʃ, ʒ, ċ, j̃, k, g, ŋ, l, r]	نه پایین تر از وضعیت پیش از گفتار
[+ پسین]	[ə, u, U, o, ɔ, a, w, k, g, ŋ]	عقب تر از وضعیت پیش از گفتار
[- پسین]	[i, ə, I, e, ε, æ, y, h, p, b, m, f, v, θ, ð, t, d, o, s, z, ʃ, ʒ, ċ, j̃, l, r]	نه عقب تر از وضعیت پیش از گفتار

توجه داشته باشید که يك واحد آوایی ممکن است مشخصه‌های [- بسته، - باز، - پسین] را داشته باشد، بدان گونه که در مورد واژه‌های انگلیسی [e] و [ε] صدق کند؛ به هنگام تولید هریک از این واژه‌ها بدنهٔ زبان در وضعیت پیش از گفتار باقی می‌ماند. برای اینکه يك واحد آوایی [- بسته، - باز، - پسین] باشد، فقط لازم است که بدنهٔ زبان حرکت نکند؛ تیغهٔ زبان را می‌توان بدون ایجاد حرکت در بدنهٔ آن بلند کرد. البته، چنین وضعی زمانی پیش می‌آید که تیغهٔ زبان برای تولید واحدهایی مانند [d, n, s, z]

[θ, ð, f] به حرکت در می‌آید. در هیچ زبانی، آوایی با مشخصه‌های [ـ بسته، ـ باز] نمی‌تواند وجود داشته باشد، زیرا، بلند کردن و پایین آوردن بدنهٔ زبان همزمان باهم امکان پذیر نیست.

در آواشناسی نظام‌مند پنج مشخصهٔ مربوط به جایگاه تولید عبارتند از: [قدامی]، [تیغه‌ای]، [بسته]، [باز]، و [پسین]، در زبان انگلیسی مشخصه‌های [قدامی] و [تیغه‌ای] بیشتر برای توصیف همخوانها به کار می‌روند، حال آنکه مشخصه‌های [بسته]، [باز]، و [پسین] در توصیف واکه‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند. چون همهٔ واکه‌ها در کلیهٔ زبانها [ـ قدامی] هستند (زیرا به هنگام تولید واکه هرگز بمانعی در برابر جریان هوا ایجاد نمی‌شود)، و چون واکه‌های انگلیسی تقریباً همیشه [تیغه‌ای] هستند، در نتیجه این دو مشخصه معمولاً در توصیف واکه‌های زبان انگلیسی دخالت داده نمی‌شوند. به طریق مشابه، مشخصه‌های [بسته]، [باز]، و [پسین] در توصیف آواهای [ـ همخوانی] زبان انگلیسی (همخوانها و روانها) دخالت داده نمی‌شوند. همخوانهای [ـ قدامی] در زبان انگلیسی (k, g, ŋ, ʃ, ʒ, ʧ, ʤ) خود بخود [ـ بسته] هستند، حال آنکه همخوانهای [ـ قدامی] همه [ـ بسته] می‌باشند. همهٔ همخوانهای زبان انگلیسی [ـ باز] هستند، و فقط همخوانهای [k, g, ŋ] مشخصهٔ [ـ پسین] دارند (سایر همخوانها همه [ـ پسین] هستند). پس، مشخصه‌های [تیغه‌ای] و [قدامی] در اصل برای توصیف جایگاه تولید همخوانها به کار می‌روند، و مشخصه‌های [بسته]، [باز]، و [پسین] اساساً مشخصه‌های توصیفی واکه‌ها به شمار می‌روند. در سایر زبانها، بجز مشخصهٔ [قدامی]، هر یک از ازا این مشخصه‌ها می‌توانند هم برای توصیف همخوانها و هم واکه‌ها به کار روند. شکل ۸-۸ خلاصه‌ای از توصیف آواهای زبان انگلیسی را توسط پنج مشخصهٔ مربوط در جایگاه تولید ارائه می‌دهد.

سایر مشخصه‌های آوایی

تاکنون واحدهای آوایی زبان انگلیسی به موجب سیزده مشخصهٔ آوایی توصیف شده‌اند: [واکه‌ای]، [همخوانی]، [پیوسته]، [خیشومی]، [رهش‌دفعی]، [تیز]، [کناری]، [قدامی]، [تیغه‌ای]، [بسته]، [باز]، [پسین]، [واکدار] . افزون بر این سیزده مشخصه، حداقل پانزده فعالیت مستقل قابل کنترل دیگر نیز در مجرای گفتار وجود دارند که در مجموعه مشخصه‌های آوایی جهانی ظاهری می‌شوند. در صورتی که هدف ما ارائهٔ توصیفی صریح و مستقل از واحدهای آوایی زبان انگلیسی باشد، همهٔ این مشخصه‌ها باید در مورد هر یک از آواها ذکر شود. اما، برخی از مشخصه‌ها فعالیت‌هایی را در مجرای گفتار توصیف می‌کنند که در زبان انگلیسی رخ نمی‌دهند. واحدهای آوایی زبان انگلیسی نسبت به این

شکل ۸-۸

واحد‌های آوایی	مشخصه‌های آوایی
همخوان‌ها و روان‌ها	
[p, b, m, f, v,]	$\begin{bmatrix} + \text{ قدامی} \\ - \text{ تیغه‌ای} \end{bmatrix}$
[θ, ð, t, d, n, s, z, l, r]	$\begin{bmatrix} + \text{ قدامی} \\ + \text{ تیغه‌ای} \end{bmatrix}$
[ʃ, ʒ, č, ǰ]	$\begin{bmatrix} - \text{ قدامی} \\ + \text{ تیغه‌ای} \end{bmatrix}$
[k, g, ŋ,]	$\begin{bmatrix} - \text{ قدامی} \\ - \text{ تیغه‌ای} \end{bmatrix}$
واکه‌ها و غلت‌ها	
[i, I, y]	$\begin{bmatrix} + \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$
[e, ε]	$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$
[æ, h]	$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ + \text{ باز} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$
[u, U, w]	$\begin{bmatrix} + \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$
[ə, o, ɔ]	$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$
[a]	$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ + \text{ باز} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$

مشخصه‌ها ارزش [—] («منها») خواهند گرفت. برای مثال، مشخصه [پوشیده]^{۳۶} برای توصیف آن آواهای واکدای بدکار می‌رود که در برخی از زبانهای آفریقایی غربی یافت می‌شوند، که در آنها تولید این واکدها ظاهراً همراه با انقباض دیواره‌های حلق است. این فعالیت مجرای گفتار هرگز در زبان انگلیسی اتفاق نمی‌افتد، بنابراین، کلیه واحدهای آوایی زبان انگلیسی [— پوشیده] هستند. ما در اینجا فقط پیرامون سه مشخصه اضافی دیگر سخن خواهیم گفت که در ارتباط با برخی از واحدهای آوایی زبان ارزش [+] («به‌اضافه») می‌گیرند.

در قسمت مربوط به مشخصه [واکداری] تلویحاً گفته شد که جفت واژه‌هایی از قبیل *sue/zoo*, *few/view*, *call/gall*, *to/du*, *pat/bat* بجز اینکه آوای آغازین نخستین واژه هر جفت [— واکدار] است، حال آنکه آوای آغازین دومین واژه هر جفت [+ واکدار] می‌باشد. هر چند اظهارات مربوط به [واکداری] صحت دارد، اما بیان اینکه سایر جنبه‌های آوایی این جفت واژه‌ها یکسانند، ساده‌انگاری‌ای بیش نخواهد بود. برخی از مردم بیش از سایرین از مشخصه‌های آوایی مورد استفاده در تولید آواهای گفتاری آگاهند، و به‌هنگام آزمون گفتارشان برای مشاهده مشخصه [واکداری] ممکن است علاوه بر ارتعاش تار آواها، متوجه مشخصه‌های دیگری نیز می‌شوند. برای مثال، به‌هنگام تولید همخوانهای [— واکدار] در زبان انگلیسی، کشیدگی ماهیچه‌های مجرای گفتار معمولاً بیشتر از هنگام تولید همخوانهای [+ واکدار] است. این وضعیت را با مشخصه [سخت]^{۳۸} توصیف می‌کنند. در زبان انگلیسی کلیه همخوانهای [— واکدار] مشخصه [+ سخت] می‌گیرند، حال آنکه همخوانهای [+ واکدار] همه [— سخت] هستند. اما، کشیدگی ماهیچه‌های مجرای گفتار مستقل از ارتعاشات تار آواهاست. این گفته را می‌توان با وجود همخوانهای [— واکدار، — سخت] در برخی از زبانها، مانند کره‌ای، و نیز با وجود همخوانهای [+ واکدار، + سخت] در سایر زبانها، از جمله بنگالی، به اثبات رساند، علاوه بر اینکه واحدهای آوایی [+ سخت] در کلیه زبانها حاصل فعالیت ماهیچه‌ای بیشتری هستند، دیرش آنها نیز اندکی طولانی‌تر از واحدهای آوایی [— سخت] است. این مورد را می‌توان به‌هنگام تولید جفت واژه‌های انگلیسی فوق مشاهده کرده.

بررسی دقیق مجرای گفتار به‌هنگام تولید واحدهای [— واکدار، — پیوسته]، یعنی [p, t, k, ʧ]، روشن می‌م‌آورد که به‌هنگام پدیداری این آواها در آغاز واژه

انگلیسی، پیش از رهش جریان هوا در جایگاه تولید، درمجرای گفتار انباشتگی فشار هوا پدید می‌آید. به‌هنگام تولید این آواها، فشار انباشته شده موجب دمش^{۳۹} می‌شود، یعنی، آوا با هوای تنفسی فوت مانند می‌شود. با نگره‌داشتن انگشتان خود درست جلوی لبها احتمالاً می‌توانید دمش را در نخستین آوای هر يك از واژه‌های *kill, toe, pie, chore* احساس کنید؛ آواهای [p, t, k, c] در آغاز واژه دارای مشخصه [ـ+ دمش] هستند. هنگامی که این واحدهای آوایی در پایان واژه ظاهر می‌شوند، گاهی اوقات دمیده ادا می‌شوند، گاهی نه. بعلاوه موقعی که این آواها پس از [s] ظاهر می‌شوند، همیشه دارای مشخصه [ـ- دمش] هستند. ظاهر نشدن دهش در این بافت را می‌توان با مقایسه تلفظ جفت واژه‌هایی مانند *kill/skill, toe/stow, pie/spg* دریافت. توجه کنید که به‌هنگام تولید آن واحدهای آوایی زبان انگلیسی که دارای مشخصه‌های [ـ+ واکدار، ـ پیوسته] هستند، هرگز هوای تنفسی فوت مانند ظاهر نمی‌شود، بدان گونه که در واحدهای آغازین واژه‌های *George, gill, dough, buy* رخ می‌دهد. این گونه واحدهای زبان انگلیسی و نیز آنهایی که به‌هنگام تولیدشان مسیر جریان هوا کاملاً مسدود نمی‌شود، همیشه دارای مشخصه [ـ- دمش] هستند. ازین رو، سایشیها، خیشومیها، روانها، غلتها، واکه‌ها دارای مشخصه [ـ- دمش] هستند.

توصیف کامل آواهای زبان انگلیسی باید با توجه به دمش ارائه شود، سخنگویان بومی بندرت متوجه این مشخصه آوایی می‌شوند، مگر اینکه توجه آنان به این مسأله جلب گردد. بعلاوه، حضور یا عدم حضور دمش را می‌توان با توجه به سایر مشخصه‌های واحدهای آوایی یا جایگاه آوا در واژه پیش‌بینی کرد. پیرامون قابلیت پیش‌بینی برخی از مشخصه‌های آوایی در فصل ۹ سخن گفته خواهد شد.

نقش مشخصه [سخت] در توصیف واکه‌های انگلیسی براتب مهم‌تر از آن در توصیف همخوانهاست. کلیه واکه‌های زبان انگلیسی [ـ+ واکدار] هستند، اما الزاماً [ـ- سخت] نیستند. در واقع، مشخصه [سخت] به‌منزله مشخصه تمایز دهنده عمده در مورد طبقات واکه‌های ارائه شده در شکل ۸-۸ عمل می‌کند.

این تمایز در شکل ۸-۹ نشان داده شده است. واکه [ـ+ سخت] نیز همان گونه که در مورد همخوانها گفته شد، نسبت به‌همتای [ـ- سخت] خود با نیروی عضلانی بیشتر و دیرش بیشتر ادا می‌شود. بعلاوه، واکه [ـ+ سخت] معمولاً بسته‌تر از همتای [ـ- سخت]، خود است. این مورد را می‌توان با توجه به تفاوت‌های موجود در تولید جفت واژه *beat/bit*

شکل ۸-۹

[+ سخت]		[-- سخت]	
$\begin{bmatrix} + \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$	[i]		[I]
$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$	[e]		[ɛ]
$\begin{bmatrix} + \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$	[u]		[U]
$\begin{bmatrix} - \text{ بسته} \\ - \text{ باز} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$	[o]		[ɔ, ʌ]

[bit]/[bIt] مشاهده کرد. روشن است که در تولید واکه‌ها مشخصه [سخت] عاملی است که مستقلاً قابل کنترل می‌باشد، زیرا، وضعیت تولید همراه با مشخصه سخت موجب تولید آوای [i] می‌شود، حال آنکه همان وضعیت بدون مشخصه سخت منجر به تولید [I] می‌گردد. يك مشخصه آوایی دیگر که خاص واکه‌های زبان انگلیسی است، کمتر بطور مستقل ظاهر می‌شود. گردش لبها*، که نیز به عنوان جلو آمدگی لبها توصیف می‌شود، همیشه در واحدهای آوایی [u, U, o, ɔ] در زبان انگلیسی به چشم می‌خورد. بنابراین، این واحدها [+ گرد] هستند، حال آنکه سایر واحدهای آوایی زبان انگلیسی همه [- گرد] می‌باشند. توجیه کنید که واکه‌های [ɔ] و [ɔ] توسط مشخصه [گرد] از همدیگر متمایز می‌شوند. گردش‌گی نیز همانند دمش، در زبان انگلیسی همیشه تقریباً قابل پیش بینی است: واکه‌های [- پسین]، و نیز همخوانها، [- گرد] هستند؛ واکه‌های [+ بسته، + پسین] همه [+ گرد] می‌باشند؛ و واکه [- بسته، - باز، + پسین، + سخت] هم [+ گرد] است. تنها ترکیبی از مشخصه‌ها که در مورد آن گردش‌گی قابل پیش بینی نیست [- بسته، - باز، + پسین، - سخت] می‌باشد. گرچه گردش لب کاملاً در زبان انگلیسی قابل پیش بینی است، و بدین جهت است که سخنگویان عموماً متوجه آن نمی‌شوند، اما حرکتی است جدا

از کلیه مشخصه‌های دیگری که آواها را تشکیل می‌دهند. اکثر زبانها، از جمله زبانهای آلمانی و فرانسوی، واکهایی دارند که [- پسین، + گرد] هستند. در صورتی که گردش لب يك وضعيت توليدي مستقل از وضعيت مشخصه [پسین] نبود، امکان پیش آمدن چنین موردی وجود نمی‌داشت.

واکه مرکب

در طول این فصل ما پیرامون یازده واحد واکه‌ای زبان انگلیسی سخن گفتیم. اما واکه‌های واژه‌های *bout* و *bite* چه وضعیتی دارند؟ بسیاری از سخنگویان زبان انگلیسی این واژه‌ها را به صورت [bayt] و [bawt] تلفظ می‌کنند، یعنی واکه [a] و به دنبال آن غلت [y] یا [w]. به هنگام تولید این واژه‌ها زبان برای [a] از جایگاه [- باز، + پسین] آغاز می‌کند و سرعت بد جایگاه [+ بسته] به هنگام تولید [bawt]، و به جایگاه [- بسته] به هنگام تولید [bayt] حرکت می‌کند. واکه‌ای که زبان از يك وضعيت آغاز، و سرعت به وضعيت دیگر حرکت می‌کند، واکه مرکب^{۴۱} نامیده می‌شود. واکه مرکب سوم در زبان انگلیسی در واژه‌هایی مانند *Roy, annoy, toy, boy*، و *ploy* ظاهر می‌شود؛ این واکه مرکب به صورت [ɔy] نمایانده می‌شود. بعلاوه، واکه‌هایی که در اینجا به صورت [i]، [e]، [u]، و [o] ارائه شدند، در زبان انگلیسی اغلب واکه مرکب هستند. به دنبال [i] و [e] بلافاصله غلت [y]، و به دنبال [u] و [o] غلت [w] می‌تواند ظاهر شود. واکه‌های مرکب، بدان گونه که همین اصطلاح خاص منعکس می‌کند، عناصری هستند بین يك واحد آوایی و ترکیبی از دو واحد آوایی.

هجاها و واحدهای زیر زنجیری

واحدهای آوایی مورد بحث در بالا و مشخصه‌های آوایی مختلف تشکیل دهنده آنها واحدهای بنیادین نظام آوایی زبان به شمار می‌روند، اما اینها تنها واحدهایی نیستند که در گفتار نقش ایفای کنند برای تولید هجاها^{۴۲}، واژه‌ها، عبارت‌ها، و جمله‌ها، واحدهای آوایی به صورت‌های مختلف بایکدیگر ترکیب می‌شوند. هجا همانند واحد آوایی، يك واحد نظام واجی است که رابطه قراردادی با معنی دارد و خود حامل معنا نیست (بر خلاف تکرار که يك واحد معنایی است و توسط آوا متجلی می‌شود)، هجاها عینیت دارند، و ابزارهای توصیفی صرف نیستند. سخنگویان زبان می‌توانند تعداد هجاها را يك واژه را

41. diphthong

42. syllable

مشخص کنند، و، در واقع، کودکان معمولاً قادرند پیش از آنکه واحدهای آوایی را از هم بازشناسند، هجاها را تشخیص دهند. حتی بزرگسالان و بویژه سخنگویان بومی زبانهای چون چینی و ژاپنی، اغلب اظهار می‌دارند که برای آنها شناسایی هجا آسانتر از شناسایی واحد آوایی است. (این حقیقت، لاقلاً تاحدی، ناشی از ماهیت نظامهای نوشتاری زبانهای ژاپنی و چینی است که در فصل ۱۱ مورد بحث قرار خواهد گرفت).

علی‌رغم توانایی سخنگویان در تشخیص هجاها، هیچ گونه تعریف رسمی و جامعی از هجا ارائه نشده است (چنین مشکلی را در مورد مفهوم «واژه» که در فصل ۳ مورد بحث قرار گرفت، به‌خاطر بیاورید). یکی از تعاریف بسیار معمول در این باره اظهار می‌دارد که هجا عبارت است از توالی آواهای تولید شده توسط یک نبض ششی^{۴۳} (انقباض ماهیچه‌ای در سینه که حجمی از هوا را از ششها به مجرای گفتار می‌فرستد). اما، بر رسیهای مربوط به آواشناسی فیزیکی نشان می‌دهد که این تعریف همیشه صدق نمی‌کند؛ برای مثال، به‌هنگام تولید یک واژه تک‌هجایی مانند *blocks* عموماً بیش از یک نبض ششی اتفاق می‌افتد. بعلاوه، اگر هجا مطابق با یک نبض ششی باشد، انتظار می‌رود که بین هجاهای یک گفته مرز مشخصی وجود داشته باشد، اما در بسیاری از موارد تعیین نقطه پایان یک هجا و آغاز هجای دیگر دشوار می‌نماید. واژه *reality* را در نظر بگیرید؛ سخنگویان زبان انگلیسی را تأیید خواهند کرد که این واژه چهار هجا دارد، اما مرز این هجاها کجاست؟ ما می‌توانیم این واژه را به‌صورت [ri - æl - ə - ti] یا [ri - æ - lə - ti]، یا حتی به‌صورتی دیگر تجزیه کنیم (در اینجا خط‌تیره‌ها برای مشخص کردن فاصله بین هجاها به‌کار رفته‌اند). توجه کنید که قراردادهای نظام نوشتاری مصادر مورد هجابندی همیشه مبتنی بر واحدهای واجی نیستند، بلکه در عوض گاهی اوقات بستگی به ساخت تکواژی واژه‌ها نیز دارند. اگر در نوشتار نیاز به تقسیم واژه *reality* به دو بخش بود. در آن صورت تقسیم بندی *real-ity* را بر می‌گزیدیم، زیرا می‌دانیم که تکواژ *real* بخشی از این واژه است (البته، واژه *real* تک‌هجایی است).

علاوه بر مشخصه‌هایی که تولید آواهای مفرد را توصیف می‌کنند، مشخصه‌های دیگری نیز وجود دارند که ویژگیهای هجاها را مشخص می‌سازند. این قبیل مشخصه‌ها را که ویژگیهای واحدهای بزرگتر از آوا را توصیف می‌کنند. اغلب مشخصه‌های زیرنحیری^{۴۴} می‌نامند. دو مشخصهٔ زیرنحیری مربوط به هجا عبارتند از [تکیه]^{۴۵} و [نواخت].

مشخصه [تکیه] برجسته داشتن هجا را توصیف می‌کند. هجاهای تکیه‌بر را در زبان انگلیسی گاهی اوقات از هجاهای تکیه‌بر^{۴۶} با اصطلاح *accented syllable* یاد می‌شود و در آن معمولاً برجستگی از طریق افزایش نسبی بلندی صدا ایجاد می‌شود. اما، دیرش هجای تکیه‌بر ممکن است طولانی‌تر از هجای بی‌تکیه باشد و زیرتر از حالت عادی نیز ادا شود.

تکیه یک مشخصه آوایی مهم زبان انگلیسی است، زیرا اختلاف در تکیه می‌تواند منجر بدتایز معنایی شود. برجستگی هجاهای آغازین و پایانی اسمهای انگلیسی *permit* و *transfer* را با افعال *permit* و *transférer* مقایسه کنند (نشانه تکیه از راست به چپ حاکی از تکیه قوی است). جایگاه تکیه در بسیاری از زبانها، از جمله زبان اسپانیولی، مهم است؛ در واژه *hablo* «صحبت می‌کنم» و *habló* «صحبت کرد» را باهم مقایسه کنید. اما هرچند در برخی از زبانها هجاهای مختلف ممکن است دارای تکیه‌هایی از درجات متفاوت باشند، هیچ جفت واژه‌ای وجود ندارد که تمایز بین آنها صرفاً ناشی از جایجایی تکیه شود. برای مثال، در زبانهایی مانند چک، هجاهای آغازین همه واژه‌ها تکیه‌بر است. در مواردی از این قبیل می‌توان گفت که جایگاه تکیه قابل‌پیش‌بینی است. مشخصه زبر زنجیری [— نواخت] حاکی از زیروبمی نسبی در سطح هجاست. در زبان انگلیسی زیروبمی هجا عموماً مهم نیست (هرچند توالی‌تغییرات زیر و بمی در سطح گروه یا جمله، بطوری‌که در پایین مورد بحث قرار گرفته، مهم است). اما، در برخی از زبانها، از قبیل زبان آفریقایی هائوسا، تغییر زیروبمی هجا موجب تمایز معنایی می‌شود (درست بدان‌گونه که در انگلیسی تغییر از [— خیشومی] به [+ خیشومی] موجب تغییر معنی از *bean* به *mean* می‌گردد). برای مثال، در زبان هائوسا واژه *jíbi* به معنای «پس‌فردا» است، حال آنکه واژه *jíbi* به معنای «غذا» می‌باشد (در اینجا، نشانه حاکی از زیروبمی زیر است حال آنکه نشانه مشخص‌کننده زیروبمی بم می‌باشد). چون کاربرد نواخت منعکس کردن تفاوت‌های معنایی مهم است و چون نواخت در سرتاسر هجا یکسان باقی می‌ماند، در نتیجه زبانی مثل هائوسا زبان نواختی هموار^{۴۷} نامیده می‌شود. نواخت در چینی ماندارین^{۴۸} به گونه‌ای نسبتاً متفاوت به کار برده می‌شود. در این زبان می‌توان چهار واژه رایافت که واحدهای آوایی یکسان، اما نواخت‌های متفاوت داشته باشند. امکان وقوع نواخت زیرهموار وجود دارد، اما علاوه بر آن، زیروبمی می‌تواند به‌هنگام تولید هجا تغییر یابد.

46. stressed syllable

47. level (register) tone language

48. Mandarin chinese

shi	نواخت زیر هموار	(بدون نشانه)	«سطر»
shi	نواخت خیزان ^{۴۹}		«سنگ»
shi	نواخت افتان ^{۵۰}		«بودن»
shi	نواخت افتان-خیزان ^{۵۱}		«سفیر»

زبانهای مائند چینی که در آنها زیر و بمی در سطح جدا تغییر یابد، زبانهای فواختی ناهموار^{۵۲} نامیده می‌شوند.

موقعی که الگوی تغییر زیر و بمی در سطح گروه یا جمله اتفاق می‌افتد، پدیده آهنگ^{۵۳} رخ می‌دهد. در زبان انگلیسی، همانند بسیاری از زبانها، آهنگهای متفاوت معانی مختلفی را القا می‌کنند. غالباً جمله‌های خبری با آهنگ افتان خاتمه می‌یابند، بدان گونه که در جمله *You are leaving* داریم، حال آنکه جمله‌های سؤالی به آهنگ خیزان ختم می‌شوند، همان‌طور که در جمله *Are you leaving?* مشاهده می‌شود. در این مثالها تفاوت در آهنگ همراه با تفاوت در آرایش واژه‌هاست، اما همین تمایز معنایی را می‌توان فقط به واسطه آهنگ نیز ایجاد کرد، مانند *You are leaving* (جمله خبری، با آهنگ افتان) در تقابل با *You are leaving?* (جمله سؤالی، شاید حاکی از تعجب، با آهنگ خیزان).

مشخصه زیر زنجیری دیگر، یعنی [کشش]^{۵۴}، به دیرش یا کیفیت آوا اشاره دارد. توجه کنید که برخلاف [تکیه] و [نواخت]، که در سطح جدا مطرح می‌شوند، [کشش] حاکی از دیرش واحد آوایی بخصوصی است. در زبان انگلیسی، موقعی که واژه پیش از يك آوای [— واکدار] ظاهر گردد. (مانند [bi:d] bead)، کشیده تر از زمانی ادا می‌شود که قبل از يك آوای [— واکدار] ظاهر شود (مانند [bit] beat). دو نقطه، نشانه آوانویسی برای مشخص کردن آواهای کشیده است با همچنین، می‌توان نشانه مربوط به واحد آوایی را تکرار کرد، بنا بر این، آوانویسی [biid] برابر با [bi:d] می‌شود. تفاوت‌های کششی در زبان انگلیسی منجر به تمایزات معنایی نمی‌شود. اما، در سایر زبانها مشخصه [کشش] نقش مهمی ایفا می‌کند. فرق عمده بین واژه‌های آلمانی *satt* «اشباع شده، سیر» و *saat* «بذر» در کشش واژه‌های آنهاست: *satt* به صورت [zat]، حال آنکه *saat* به صورت [za:t] تلفظ می‌شود. در ایتالیایی

49. rising tone

51. falling-rising tone

53. intonation

50. falling tone

52. contour tone languages

54. length

ممکن است همخوانها دارای کشش متفاوت باشند؛ nonno «پدر بزرگ» به صورت [non,ɔ]. حال آنکه nono «نهمین» به صورت [nono] تلفظ می‌شود.

خلاصه

شکل ۱۰-۸ جدولی است که مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند را در ارتباط با توصیف واحدهای آوایی زبان انگلیسی خلاصه می‌کند. توجه کنید که [p, t, k, ɔ] در شکل ۱۰-۸ با مشخصه [—دمش] مشخص شده‌اند، هرچند این واحدها گاهی اوقات مشخصه [—دمش] می‌گیرند. مادر فصل ۹ بار دیگر در این باره سخن خواهیم گفت. علاوه بر مشخصه‌های فهرست شده در این شکل، از آهنگ و مشخصه‌های زیر زنجیری از قبیل [تکیه]، [نواخت]، و [کشش] نیز استفاده می‌کنند.

جستار بیشتر

۱- در آواشناسی تولیدی سنتی تعاریف آواها بر اساس قراردادی بخصوصی (یاروشهای مشترکی) سامان داده می‌شود. معمولاً همخوانها با ارائه فهرستی از مشخصه‌های مربوطه به ترتیب زیر تعریف می‌شوند: (۱) واکداری (واکدار، بی‌واک)، (۲) جایگاه تولید (لیبی، دندانی، لثوی، کامی، نرمکامی)، (۳) میزان ممانعت در برابر جریان هوا (انسدادی، سایشی، انسدادی-سایشی) یا نحوه عمل نرمکام (خیشومی). ازین رو، [p] به منزله انسدادی، لیبی و بی‌واک تعریف می‌شود، حال آنکه [z] لثوی، سایشی و واکدار می‌باشد و [ŋ] يك آوای خیشومی، نرمکامی و واکدار است. واکه‌ها با ذکر مشخصه‌های زیر تعریف می‌شوند: (۱) سختی [سخت، غیر سخت (و نیز نرم)]، (۲) ارتفاع زبان (بسته، نیم باز، باز)، (۳) وضعیت زبان (پیشین، مرکزی، پسین)، (۴) گردی (گرد، گسترده)، و (۵) ذکر این واقعیت که آوای مورد نظر واکه است. بنابراین، [i] يك واکه پیشین، بسته، سخت و گسترده است، حال آنکه [θ] مرکزی، نیم باز و نرم (یا غیر سخت) می‌باشد، هر موقع که جزئیات زیادی مورد نیاز باشد، مشخصه‌های دیگری نیز می‌توان بر این تعاریف افزود.

(الف) آواهای تعریف شده زیر توسط مشخصه‌های تولید سنتی را مشخص کنید. نشانه‌های القای آوانگار مناسب آنها را بنویسید. (از شکل‌های ۳-۸ و ۴-۸ بهره بگیرید؛ مشخصه‌هایی که در این شکلها یاد رمتن ظاهر نشده‌اند، همانند مشخصه‌های نظام‌مند ارائه شده در شکل ۱۰-۸ هستند.)

واحدهای

آوازی

مشخصه‌ها

p b t d k g m n ŋ f v θ ð s z š ž ç j l r h w y i l e e æ o u U o ɔ a

واکای

همخوانی

پوسته

خیشری

رهمزدهی

کناری

واکداری

سخت

دش

تیز

فدایی

نیبدهای

بسته

باز

ببین

گرد

- (۱) انسدادی- سایشی، کامی، بی‌واک
- (۲) خیشومی، لثوی، واکدار
- (۳) سایشی، دندانی، واکدار
- (۴) انسدادی، نرم‌کامی، بی‌واک
- (۵) انسدادی، لبی، واکدار
- (۶) سایشی، لثوی، بی‌واک
- (۷) انسدادی- سایشی، کامی، واکدار
- (۸) انسدادی، لثوی، بی‌واک
- (۹) واکهٔ پیشین، نیم‌باز، نرم، گسترده
- (۱۰) واکهٔ پسین، بسته، سخت، گرد
- (۱۱) واکهٔ پیشین، بسته، نرم، گسترده
- (۱۲) واکهٔ پسین، نیم‌باز، سخت، گرد

(ب) واحدهای آوایی زیر را با مشخصه‌های تولیدی سنتی تعریف کنید.

- | | | |
|---------|---------|----------|
| (1) [m] | (5) [g] | (9) [ɪ] |
| (2) [ʃ] | (6) [d] | (10) [ɔ] |
| (3) [v] | (7) [ʒ] | (11) [e] |
| (3) [θ] | (8) [f] | (12) [U] |

۲- نشانه یا نشانه‌های آوایی، یا طبقهٔ آواهای زبان انگلیسی را که به کمک مجموعه

مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند زیر توصیف شده‌اند، بنویسید.

- (الف) [+ واکه‌ای، + همخوانی، - کناری]
- (ب) [- واکه‌ای، - همخوانی، - واکدار]
- (پ) [+ رهش دفعی، + قدامی، + تیغه‌ای]
- (ت) [+ تیز، + تیغه‌ای]
- (ث) [- همخوانی، + بسته]
- (ج) [+ واکه‌ای، + باز]
- (چ) [+ واکه‌ای، + سخت، - بسته، - باز]
- (ح) [+ خیشومی، + تیغه‌ای]
- (خ) [+ گرد]

- (د) [- خیشومی، + رهش دفعی]
 (ذ) [+ خیشومی، - تیغ‌ای]
 (ر) [+ قدامی، - تیغ‌ای]
 (ز) [- واکه‌ای، + همخوانی، + پیوسته]
 (ژ) [+ واکه‌ای، + پسین]

۳- مشخصه یا مشخصه‌هایی از آواشناسی نظام‌مند را فهرست کنید که دارای طبقات آوایی زیر هستند. (برای مثال، طبقه آوایی [h, w, y] مشخصه‌های [- واکه‌ای - همخوانی، + پیوسته، - خیشومی، - رهش دفعی، - کنساری، - دمش، - تیز، - قدامی، - تیغ‌ای] را دارا می‌باشد.

- (a) [l, r]
 (b) [č, ʝ]
 (c) [m, n, ŋ]
 (d) [b, d, g]
 (e) [b, g]
 (f) [ɪ, ε, U, ʊ]
 (g) [i, e, u, o]
 (h) [y, i, ɪ]
 (i) [š, ž]
 (j) [t, d, s, z, n]

۴- تعداد هجاهای هر يك از واژه‌های زیر را به گونه‌ای که در گفتار عادی و روزمره تلفظ می‌کنید، مشخص نمایید. (به گفتار توجه کنید؛ اطلاعات مربوط به تقطیع هجایی صورت نوشتاری را مورد استفاده قرار ندهید) دور هجایی را که دارای نکیه غالب است، خط بکشید.

- (a) question
 (b) dangerous
 (c) artificial

- (d) sophomore
- (e) scorched
- (f) examined
- (g) presented
- (h) books
- (i) houses
- (j) knives
- (k) confide
- (l) confidence

۵- به واژه‌های بند ۴ در بالا رجوع کنید. واژه‌های مربوط به (e)، (f)، و (g) را آوانویسی کلی کنید. تلفظ تکواژ زمان گذشته را چگونه می‌یابید؟ واژه‌های مربوط به (h)، (i)، و (j) را آوانویسی کلی کنید. تلفظ تکواژ جمع در آنها چگونه است؟ جایگاه متفاوت تکیه قوی در (k) و (l) را مورد ملاحظه قرار دهید. واژه دوم، در صورت کسب تکیه قوی، کدام است؟ چه موقع این واژه تکیه قوی کسب نمی‌کند؟ دوجفت واژه دیگر را ذکر نمایید که تکیه و واژه در آنها نیز بدین گونه تغییر کند.

فصل ۹

واج‌شناسی فونمیک

ارائه توصیف آوایی نظام‌مند از آواهای زبان فقط بخشی از دانش سخنگویان بومی را دربارهٔ نظام آوایی زبان‌شان منعکس می‌کند. آواشناسی جنبهٔ مادی و قابل مشاهدهٔ زبان - آواها - را بررسی می‌کند. اما، آواهای زبان در چهار چوب يك نظام آرایش می‌یابند. مطالعهٔ این نظام را واج‌شناسی فونمیک^۱ گویند، یعنی، بررسی روابط موجود بین آواها و قواعدی که براساس آنها تکواژها تلفظ می‌شوند. نه تنها سخنگویان از آواهای زبان خود، بلکه از نظام آوایی آن نیز آگاهند، و بسیاری از این دانش از سوی زبان‌شناسان به‌صورت قواعدی عام در دستور زبان توصیف می‌شود. واج‌شناسی^۲ عبارت است از مطالعهٔ کلیهٔ جنبه‌های آواها و نظام آوایی يك زبان، که هم آواشناسی، یعنی موضوع فصل پیشین، و هم واج‌شناسی فونمیک را، که در این فصل پیرامون آن بحث خواهد شد، در برمی‌گیرد.

در این کتاب به دو جنبهٔ واج‌شناسی فونمیک خواهیم پرداخت. اول اینکه، همهٔ مشخصه‌های آوایی يك زبان از اهمیت یکسان برخوردار نیستند. برخی از مشخصه‌ها تمایز دهنده^۳ می‌باشند؛ یعنی بین تکواژها یا واژه‌ها تمایز معنایی ایجاد می‌کنند. برای مثال، تمایز آوایی موجود بین واژه‌های *mean* و *bean* این است که اولی با يك آوای [- خیشومی]، حال آنکه دومی با يك آوای [+ خیشومی] آغاز می‌شود. مشخصهٔ [خیشومی] در زبان انگلیسی يك مشخصهٔ تمایز دهنده است. دو واژه‌ای که سائری ویژگیهای آوایی آنها یکسان باشد (سایر مشخصه‌های آوایی‌شان مشترك باشد)، با این مشخصه می‌توانند از یکدیگر متمایز شوند. جفت واژه‌هایی مانند *mean* و *bean*، که توسط يك

1. phonemics
3. distinctive

2. phonology

مشخصه آوایی ازهم متمایز می‌شوند، جفت‌کمینه نام دارند. یکی ازوظایف بررسی‌واجی تعیین مجموعه مشخصه‌های تمایزدهنده يك زبان است، وانجام این کاراغلب ازطریق ایجاد فهرستهایی ازجفت‌های کمینه میسر می‌شود.

همه مشخصه‌های آوایی يك زبان خاص منجر به جفت‌های کمینه نمی‌شوند. علت این است که برخی از مشخصه‌ها قابل پیش‌بینی، یا حشو هستند؛ این مشخصه‌ها به‌هنگام ظاهر شدن مشخصه‌های بخصوص دیگر ظاهر نمی‌شوند، یا فقط درباافتهای بخصوصی (یعنی، در توالی آواها) تجلی پیدا می‌کنند. برای مثال، مشخصه [واکداری] در زبان انگلیسی در مورد واکه‌ها قابل پیش‌بینی است (و بنابراین تمایز دهنده نیست). هرواکه انگلیسی درهرحال [ـ+ واکدار] است. به‌بیان دیگر، هرگاه معلوم شود که يك واحد آوایی دارای مشخصه‌های [ـ+ واکه‌ای، — همخوانی] است، می‌توان پیش‌بینی کرد که آن آوا درزبان انگلیسی [ـ+ واکدار] است. درزبان انگلیسی هیچ جفت کمینه‌ای وجود ندارد که اعضای آن از نظر آوایی یکسان باشند، اما یکی از آنها يك واکه [ـ+ واکدار]، و دیگری يك واکه [— واکدار] داشته باشد. به‌طریق مشابه، [دمش] نیز درزبان انگلیسی قابل پیش‌بینی است. کلیه واحدهای آوایی زبان انگلیسی که مشخصه [ـ+ واکدار] یا [ـ+ پیوسته] دارند، همیشه دارای مشخصه [— دمش] هستند. مشخصه [ـ+ دمش] را تنها در آواهایی می‌توان یافت که [— پیوسته، — واکدار] هستند (یعنی، فقط در [p, t, k, ʃ]). اما، این چهار آوا همیشه مشخصه [ـ+ دمش] نمی‌گیرند. دمش درباافتهای خاصی قابل پیش‌بینی است. هرگاه آوای [— پیوسته، — واکدار] در آغاز واژه ظاهر شود، مشخصه [ـ+ دمش] می‌گیرد؛ هنگامی که همین آوا در سایر جایگاههای واژه پدیدار شود، در آن صورت مشخصه [— دمش] کسب می‌کند. چون ظهور مشخصه [ـ+ دمش] بدین طریق محدود است، در نتیجه، در زبان انگلیسی جفت واژه‌هایی نمی‌توان یافت که در آنها یکی از اعضای جفت دارای آوای [ـ+ دمش]، و دیگری دارای آوای [— دمش] باشد.

تعیین مشخصه‌های تمایزدهنده يك زبان، به‌همراه مجموعه‌ای از توصیف‌هایی که ظهور مشخصه‌های غیر تمایز دهنده یا حشو را توصیف کنند، هم در زبان‌شناسی ساختگرای سنتی و هم در زبان‌شناسی گشتاری نوین هدف اصلی واج‌شناسی فونمیک را تشکیل می‌دهد. هدف دوم واج‌شناسی فونمیک که در پیش‌سنتی تصور می‌شد به‌حوزه دیگر زبان‌شناسی متعلق باشد، ملهم از این واقعیت است که تکواژها همیشه یکسان تلفظ نمی‌شوند. برای مثال، تکواژ جمع از نظر آواشناسی به صورتهای [s]، [z]، و گاهی اوقات [əz] تلفظ می‌شود. اما،

تکواژ يك واحد معنایی منفرد است، و اگر بحث ارائه شده در فصل ۴ را به‌خاطر داشته باشید، برای هر تکواژ فقط يك مدخل واژگانی واحد در نظر گرفته می‌شود. بنابراین، علاوه بر ارائه مشخصه‌های تمایز دهنده وحشو، لازم است که در واج‌شناسی فونمیک مجموعه واحد مشخصه‌های آوایی معین شود تا برای مشخص کردن تکواژها در واژگان مورد استفاده قرار گیرد. آن بخش از واج‌شناسی فونمیک که برای هر تکواژ مدخل واژگانی واحدی را مشخص می‌کند، از دیدگاه سنتی به مبحث واژ-واجی^۶ معروف است- یعنی، ترکیبی از تکواژشناسی^۷ سنتی (مطالعه تکواژها) و واج‌شناسی فونمیک.

مشخصه‌های حشو و تمایز دهنده

واژه‌های *pea* یا *tea* و *key* را در نظر بگیرید. توصیف آوایی کامل این واژه‌ها، بدان گونه که در شکل ۹-۱ نشان داده شده، مستلزم ذکر هریک از مشخصه‌های آوایی آنهاست. این نمای آوایی بسیار مفصل است، اما، هرچند واحدهای آوایی واژه‌های فوق را توصیف می‌کند، از ارائه صریح برخی از قاعده‌مندیهایی مربوط به مشخصه‌های واحدهای آوایی عاجز می‌ماند. برخی از مشخصه‌ها تمایز دهنده هستند، حال آنکه برخی دیگر حشو می‌باشند، اما جدول مشخصه‌های آوایی ارائه شده در شکل ۹-۱ این مورد را تصریح نمی‌کند. برای مشخص کردن این نکته می‌توان این پرسش را مطرح کرد: موقعی که سخنگوی زبان انگلیسی واژه *pea* را یاد می‌گیرد، آیا از بر کردن هرشانزده مشخصه برای [p] و هریک از آنها برای [i] ضروری است؟ یادگیری يك واژه در واقع وارد کردن آن در واژگان است، به طریقی که مدخل واژگانی جدیدی برای متمایز شدن از سایر مدخلها اطلاعات کافی در بر داشته باشد و سرانجام بتواند تلفظ شود. پس، آنچه که ما در این مورد خاص می‌پرسیم این است که آیا شیوه سهلتری برای اندوختن اطلاعات مربوط به تلفظ واژه *pea* وجود دارد، یا نه- یعنی، ساده‌تر از اندوختن شانزده مشخصه برای هر واحد آوایی این واژه.

آیا سخنگو می‌تواند درست بدان گونه که تکواژهای جدید و قواعد واژه‌سازی را یاد می‌گیرد، تعداد مشخصه‌هایی را که باید از بر کند، محدود نماید و با توسل به تعمیمها، مشخصه‌های دیگر را تأمین کند؟ اگر امکان فرمول‌بندی قواعدی عام در مورد نظام آوایی زبان انگلیسی وجود داشته باشد، یعنی قواعدی که رویداد مشخصه‌های خاصی را پیش‌بینی کنند، در آن صورت گنجاندن آن مشخصه‌ها در مدخل واژگانی تکواژها ضرورتی نخواهد

شکل ۱-۹

ویژگی‌های آوایی	واحدهای آوایی					
	[p]	[i]	[t]	[i]	[k]	[i]
واکه‌ای	-	+	-	+	-	+
همخوانی	+	-	+	-	+	-
پیوسته	-	+	-	+	-	+
خیشومی	-	-	-	-	-	-
رهش‌دفعی	+	-	+	-	+	-
کناری	-	-	-	-	-	-
واکدار	-	+	-	+	-	+
سخت	+	+	+	+	+	+
دمش	+	-	+	-	+	-
تیز	-	-	-	-	-	-
قدامی	+	-	+	-	-	-
تیغه‌ای	-	-	+	-	-	-
بسته	-	+	-	+	+	+
باز	-	-	-	-	-	-
پسین	-	-	-	-	+	-
گرد	-	-	-	-	-	-

داشت. يك مدخل واژگانی می‌تواند فقط مشتمل بر مشخصه‌های تمایز دهنده باشد؛ سایر مشخصه‌ها را می‌توان از مدخل حذف کرد و آنها را به کمک قواعدی مشخص نمود که اطلاعات حشو را پیش بینی می‌کنند. شکل‌های ۱۰-۸ و ۹-۱۱ اطلاعات اولیه‌ای را ارائه می‌دهند که می‌توان آنها را برای تعیین برخی از مشخصه‌های تمایز دهنده وحشو زبان انگلیسی تجزیه و تحلیل کرد.

در مدخل واژگانی واژه *pea*، نخستین واحد آوایی باید به صورت [p] مشخص شود، نه به صورت واحد آوایی دیگر، مثلاً [t]، [m]، یا [s]؛ یعنی، واژه *pea* باید از واژه‌های مشابهی مانند *tea*، *me*، *see* متمایز شود، ازاین‌رو، لازم است که نخستین واحد آوایی واژه *pea* با اطلاعات واجی زیر، وارد واژگان شود:

—	واکه‌ای
+	همخوانی
+	رهش دفعی
—	واکدار
+	قدامی
—	تیغه‌ای

این شش مشخصه، [p] را از سایر آواهای زبان انگلیسی متمایز می‌کنند؛ این مشخصه‌ها تمایز دهنده هستند. هیچ واحد دیگری در شکل ۱۰-۸ از ترکیب این مشخصه‌ها تشکیل نیافته است. برای مثال، اگر نخستین واحد آوایی واژه *pea* [— واکه‌ای، +همخوانی] باشد، در آن صورت آن آوا نمی‌تواند واکه، روان، یا غلت شود؛ اگر دارای مشخصه [—رهش دفعی] شود، در آن صورت نمی‌تواند سایشی یا حتی انسدادی-سایشی باشد؛ مشخصه [— واکدار] مشخص می‌کند که واحد آوایی نه‌خیشومی و نه‌انسدادی واکدار است. مشخصه [—قدامی] به معنای این است که آوای مورد نظر [k] نیست؛ و مشخصه [— تیغه‌ای] آوای [t] را به عنوان يك واحد کنار می‌گذارد. به بیان دیگر، برای مشخص کردن واحد آوایی مورد نظر به عنوان [p]، فقط شش مشخصه مورد نیاز است. ده مشخصه باقی‌مانده‌ای که در نمای آوایی [p] در شکل‌های ۱-۹ و ۱۰-۸ فهرست شده‌اند، همه قابل پیش‌بینی هستند. در کلیهٔ زبان‌های بشری واحدهای [—رهش دفعی] همیشه [— پیوسته، — تیز] هستند. این يك واقعیت جهانی زبان بشری است، و سخنگویان کلیهٔ زبان‌ها نیاز ندارند این دو مشخصه را در ارتباط با آواهایی از بر کنند که مشخصه

[+ رهش‌دفعی] می‌گیرند. در زبان انگلیسی، اما نه در همهٔ زبانها، آواهایی که [— واکه‌ای، + همخوانی] هستند. همچنین [— باز، — گرد، — کناری] می‌باشند. افزون بر این، در انگلیسی کلیهٔ همخوانهای [+ قدامی] مشخصهٔ [— بسته] دارند و کلیهٔ همخوانهای [— بسته] نیز [— پسین] هستند. همان گونه که در آخرین فصل مشاهده شد، با داشتن اطلاع از مشخصهٔ [واکداری] يك همخوان زبان انگلیسی، می‌توان ظهور مشخصهٔ [سخت] را در مورد آن پیش‌بینی کرد، هر همخوانی که دارای مشخصهٔ [+ واکدار] باشد، مشخصهٔ [— سخت] را نیز با خود خواهد داشت و هر همخوان دارای مشخصهٔ [— واکدار]، دارای مشخصهٔ [+ سخت] نیز خواهد بود. از آنجا که زبان انگلیسی فاقد آواهای خیشومی بی‌واک است، می‌توان پیش‌بینی کرد که هر واحد [— واکدار] مشخصهٔ [خیشومی] نیز دارد. همچنین، پیش‌بینی اینکه يك واحد آوایی زبان انگلیسی مشخصهٔ [+ دمش] یا [— دمش] می‌گیرد، قابل پیش‌بینی است؛ بدین ترتیب که هر واحد [— پیوسته] (روانها، غلتها، واکه‌ها، وسایشها) و نیز هر آوای [+ واکدار]، شامل اسدادیهایی واکدار و خیشومیها، مشخصهٔ [— دمش] می‌گیرد. واحدی که در زبان انگلیسی [— پیوسته، — واکدار] است، در صورتی که در آغاز واژه ظاهر شود، عموماً [+ دمش] خواهد گرفت، و اگر در جایگاههای دیگر ظاهر گردد، بدان گونه که در بالا پیرامون آن سخن گفته شد، در آن صورت مشخصهٔ [— دمش] خواهد گرفت.

از این رو، با توصیف دقیق کلیهٔ واحدهای آوایی زبان بر اساس مشخصه‌های آواهایی، مطالعهٔ این توصیفهای کامل و جامع امکان‌پذیر می‌شود، و نیز می‌توان مشخص کرد که کدام مشخصه‌ها تمایز دهنده هستند و کدام يك را می‌توان با توجه به حضور سایر مشخصه‌ها پیش‌بینی کرد. این قبیل پیش‌بینیها در واقع به منزلهٔ تعمیمهایی دربارهٔ نظام آوایی زبان هستند. هر تعمیم ارائه شده از سوی زبان‌شناس نیاز به گنجاندن مشخصه‌های حشو در مدخلهای واژگانی تکواژها را از بین می‌برد. چون دستور يك زبان، از جمله واژگان آن، دانش سخنگویانش را منعکس می‌کند، در نتیجه می‌توان گفت که سخنگویان به هنگام انداختن مدخلها در واژگان ذهنی خود، هر گونه اطلاعات قابل پیش‌بینی دربارهٔ مشخصه‌های آوایی را کنار می‌نهند. به بیان دیگر، داخل واژگانی *pea* ممکن است فقط شش مشخصهٔ تمایز دهنده ذکر شده در بالا را برای واحد آوایی [p] مشخص کند. باقی مشخصه‌های [p] را می‌توان پیش‌بینی کرد.

سخنگویان زبان انگلیسی حداقل سه نوع دانش دربارهٔ نظام آوایی زبان خود دارند:

مجموعه کاملی از مشخصه‌های آوایی منعکس می‌شود که نمای آوایی^۸ تلفظ تکواژها را بدان گونه که در شکل ۱-۹ نشان داده شده است، ارائه می‌دهد.

۲- مجموعه‌ای از تعمیم‌های مربوط به مشخصه‌های قابل پیش‌بینی؛ این اطلاعات در دستور زبان توسط مجموعه‌ای از توصیف‌ها یا قواعد منعکس می‌شود که مشخصه‌های آوایی حشورا از اطلاعات مربوط به سایر مشخصه‌های آوایی موجود در آن واحد آوایی یا در واحدهای مجاور پیش‌بینی می‌کند.

۳- سخنگویان در واژگان ذهنی خود برای هر یک از تکواژها اطلاعاتی دارند که معین می‌کند که کدام مشخصه‌ها برای متمایز کردن آن تکواژ از سایر تکواژها لازم است. این اطلاعات را می‌توان در دستور زبان تحت عنوان نمای واجی^۹ برای هر تکواژ منعکس کرد، که عبارت است از مشخصه‌های متمایز دهنده‌ای که نمی‌توان آنها را توسط تعمیم‌های مورد بحث در بند ۲ پیش‌بینی کرد.

شکل ۱-۹ مثالهایی از نماهای آوایی را در مورد سه واژه انگلیسی ارائه می‌دهد. تعمیم‌های مورد بحث در بالا ما را قادر می‌سازند تا نه تنها اطلاعات آوایی قابل پیش‌بینی را مورد [p]، بلکه در مورد سایر واحدهای زبان انگلیسی نیز مانند [t] و [k]، کنار بگذاریم. از این رو، نماهای واجی واژه‌های *tea*، *pea* و *key* می‌توانند شبیه به نماهای ارائه شده در شکل ۲-۹ باشند. سخنگویانی که این واژه‌ها را در واژگان خود با مشخصه‌های فهرست شده در شکل ۲-۹ انداخته‌اند، برای کسب اطلاعات قابل پیش‌بینی فقط باید تعمیم را اعمال کنند؛ بدین ترتیب، یک نمای آوایی کامل، بدان گونه که در شکل ۱-۹ ارائه شده است، به دست خواهد آمد.

در توصیف زبان شناختی زبان انگلیسی، هر تکواژی که وارد واژگان شود یک نمای واجی دارد. یعنی، توصیف انتزاعی‌ای که فقط اطلاعات ضروری و غیر قابل پیش‌بینی را شامل می‌شود. و، دستور زبان برای هر تکواژ یک نمای آوایی مشخصی را در نظر می‌گیرد که کلیه اطلاعات لازم برای توصیف تلفظ واقعی را در بر دارد. برای ایجاد ارتباط بین این دو نوع نما، مجموعه‌ای از قواعد وجود دارند که نماهای واجی را به نماهای آوایی تبدیل می‌کنند. در زیر پیرامون این موضوع مفصلتر سخن خواهیم گفت.

واج‌شناسی فونمیک سنتی و واج‌شناسی فونمیک نظام‌مند

موقعی که زبان‌شناسی در نیمه نخست قرن حاضر در ایالات متحده رواج پیدا کرد،

شکل ۹-۲

مشخصه‌های آوایی	واحدهای آوایی					
	[p]	[i]	[t]	[i]	[k]	[i]
واکدای	—	+	—	+	—	+
همخوانی	+	—	+	—	+	—
رهش‌دفعی	+		+		+	
واکدار	—		—		—	
سخت		+		+		+
قدامی	+		+		—	
تیغ‌ای	—		+		—	
بسته		+		+		+
پسین		—		—		—

تذکر : مشخصه‌هایی که گنجانده نشده‌اند، و نیز خانه‌های خالی مربوط به مشخصه‌های ارائه شده حاکی از این هستند که مشخصه مورد نظر در مورد واحد آوایی مربوطه قابل پیش‌بینی است.

زبان‌شناسان ساختگرا روالهای کار و فرضیات بنیادین را برای تجزیه و تحلیل واجی زبان عرضه کردند، هرچند برخی از روالها، فرضیات، و اصطلاحات زبان‌شناسی ساختگرا دیگر از سوی زبان‌شناسان گشتاری به کار گرفته نمی‌شود، اما لازم است حداقل رؤس مطالب این دیدگاه قدیمی‌تر ارائه شود تا خواننده در صورت مواجه شدن با اصطلاحات ساختگرا آمادگی قلبی داشته باشد.

در تجزیه و تحلیل آواهای زبان در دیدگاه ساختگرایی سنتی، معمول این بوده که به‌عوض فهرست کردن کلیه مشخصه‌های آوایی، نشانه‌های الفبای آوانگار به کار برده شود.

موقعی که زبان‌شناس نمای آوایی ارائه می‌داد، آن را در داخل نشانه دو بند می‌نهاد و برای نمایاندن مشخصه‌های حشو، نشانه‌های اضافی بر آن می‌افزود. برای مثال، نشانه زیرین [h] حاکی از دمیدگی آوا بود؛ در صورت دمیده نبودن آوا، نشانه‌ای بر آن افزوده نمی‌شد. در نتیجه، واژه *pea* از نظر آواشناسی به صورت [p^hi] نمایانده می‌شد. نمای واجی بین خطوط مایل ارائه می‌شد و نشانه‌های اضافی مربوط به مشخصه‌های قابل پیش‌بینی نشان داده نمی‌شد. از این رو، نمای واجی واژه *pea* به صورت /pi/ عرضه می‌گشت.

زمانی که زبان‌شناسان ساختگرا این قرارداد را به کار می‌بستند (و هنوز هم برخی بدکار می‌بندند)، تعدادی از زبان‌شناسان تشخیص دادند که کاربرد نشانه‌های اختصاری تفاوتی موجود بین نماهای آوایی و واجی را خلط می‌کند. یعنی، تفاوتی که در صورت نمایاندن هر دو نما توسط مشخصه‌ها، بصراحت مشخص می‌شوند، نماهای سنتی [p^hi] و /pi/ حاکی از این هستند که در واژه *pea* تنها [دمش] قابل پیش‌بینی است، اما نماهای نظام‌مند در شکلهای ۹-۱ و ۹-۲ کاملاً مشخص می‌کنند که این صحت ندارد. اکنون، زبان‌شناسانی که بر اساس آواشناسی و واج‌شناسی نظام‌مند تحقیق می‌کنند، به‌هنگام نوشتن توصیف صوری نظام‌واجی زبان برای نمایاندن واحدهای آوایی در هر دو سطوح آوایی و واجی، همواره از مشخصه استفاده می‌کنند. البته، برای نمایاندن حقایق واجی بطور غیر رسمی، کاربرد نشانه‌های اختصاری راحت‌تر است. اما این قبیل صورتیهای اختصاری به‌هنگام ارائه توصیفی صریح و جامع از توانش‌سختگویان زبان، کاربرد ندارند. از این رو، یکی از تفاوتیهای موجود بین واج‌شناسی فونمیک سنتی و واج‌شناسی فونمیک نظام‌مند در شیوه عرضه نماهای آوایی و واجی است.

غیر از تفاوتیهای نشانه‌ای، تفاوتیهای دیگری نیز بین این دو دیدگاه وجود دارد. یکی از عواقب مهم کاربرد نشانه‌های اختصاری این است که ندرتاً حقایق مهم ممکن است به‌صورت مبهم باقی بمانند، بلکه امکان دارد آنها کاملاً نادیده گرفته شوند. واژه‌های *sea* و *ski* را در نظر بگیرید. در دیدگاه سنتی این واژه‌ها از نظر واجی به‌صورتیهای /si/ و /ski/ نمایانده می‌شوند. چون نشانه /s/ در هر دو نمای واجی ظاهر می‌شود، در نتیجه زبان‌شناسی سنتی به‌طور ضمنی این نکته را القاء می‌کند که /s/ در هر دو واژه *sea* و *ski* از نظر واجی یکسان هستند. اما در دیدگاه نظام‌مند تصریح می‌شود که /s/ در سطح واجی در این دو واژه متفاوت است، هرچند که در آنها از نظر آواشناسی آوای یکسان ظاهر می‌شود. نماهای واجی نظام‌مند نخستین واحدهای آوایی و واژه‌های *sea* و *ski* در شکل ۳-۹ نشان داده شده است. توجه داشته باشید که در واژه *sea* واحد آغازین

باید با شش مشخصه مشخص شود تا آن واژه را از سایر واژه‌های مشابه زبان انگلیسی، از قبیل *she, lee, we* و *knee*، متمایز کند. اما، برای مشخص کردن نخستین واحد آوایی واژه *ski* فقط نیاز به يك مشخصه [— واکه‌ای] است. علت این است که در زبان انگلیسی موقعی که واژه‌ای با توالی دو همخوان آغاز شود و همخوان دوم [— پیوسته] باشد، مانند [k]، همخوان اول فقط می‌توانند [s] باشد. در زبان انگلیسی واژه‌ای وجود ندارد که با خوشه همخوانی [mp]، [bd]، یا [fč] آغاز شود. در واقع، اگر با واژه‌هایی مانند *bdee, mpee*، یا *fchee* مواجه شوید، بلافاصله تشخیص می‌دهید که آنها غیرعادی هستند و به نحوی «غیر انگلیسی» می‌باشند، و شاید حتی ممکن است احساس کنید که «غیر قابل تلفظ» هستند. واکنش شما ناشی از این حقیقت است که قاعده‌ای می‌دانید که همه مشخصه‌های آوایی [s] را، بجز مشخصه [— واکه‌ای]، موقعی که در آغاز واژه پیش از يك واحد آوایی [— پیوسته] ظاهر می‌شود، پیش بینی می‌کند؟ به بیان دیگر، در زبان انگلیسی تنها آوای [— واکه‌ای] ای که می‌تواند در چنین محیطی ظاهر شود، [s] است. این قاعده یا تعمیم، باید در توصیف واج‌شناسی زبان انگلیسی که توانش زبانی سخنگویان برمی را توصیف می‌کند، ظاهر شود. و با داشتن چنین قاعده‌ای، [s] در *ski* در سطح واجی از [s] در *sea* متفاوت می‌شود، درست به گونه‌ای که در شکل ۳-۹

شکل ۳-۹

واحد‌های آوایی	مشخصه‌های آوایی	
	[s i]	[s k i]
واکه‌ای	—	
همخوانی	+	
واکدار	—	
تیز	+	
قدامی	+	
تیغه‌ای	+	

نشان داده شده است. در صورتی که بدعوض مشخصه‌ها نشانه‌های اختصاری به کار برده شود، این تفاوت وقاعدای که آن را تصریح می‌کند، نادیده گرفته می‌شود و در هر صورت بصراحت بیان نمی‌گردد.

کاربرد نشانه‌های اختصاری به عوض مشخصه‌ها برای مشخص کردن نماهای واجی، مفهوم واج^{۱۰} از دیدگاه زبان‌شناسان آمریکایی سنتی را منعکس می‌کند. از این دیدگاه، نشانه‌های بین خطوط مایل در نمای واجی به منزله واحدهای انتزاعی انگاشته می‌شوند، که هر يك از آنها نماینده گروهي از آواهای مشابه و عینی است. این واحدهای انتزاعی را واج نامند. زبان‌شناسان سنتی در تعیین واحدهای يك زبان همه آواهای عینی را بررسی می‌کند و هر آوایی به يك واج نسبت می‌دهد. دو آوا را که موجب تنها تفاوت آوایی موجود بین دو واژه شوند، نمی‌توان اعضای يك واج به شمار آورد. [p^h] و [b] باید به دو واج متفاوت تعلق داشته باشند، زیرا آنها در زبان انگلیسی جفت واژه‌های بسیاری را، مانند [p^haet]/[baet]، و [p^hIl]/[bIl] را از هم متمایز می‌کنند. از سوی دیگر [p^h] و [p] به واج واحدی تعلق دارند، زیرا آنها از نظر آوایی شبیه یکدیگرند و هرگز برای ایجاد تمایز بین دو واژه به کار برده نمی‌شوند؛ یعنی، در زبان انگلیسی جفت واژه‌ای مانند [pIl]/[p^hIl] وجود ندارد. هر آوای منتسب به يك واج را واجگونه^{۱۱} آن نامند. فقط يك واجگونه هر واج در بافت خاصی ظاهر می‌شود. در واج‌شناسی سنتی، توصیف بافتی که واجگونه در آن ظاهر می‌شود، از طریق توصیف‌هایی نسبتاً نزدیک به قواعد واج‌شناسی نوین انجام می‌پذیرد. توصیف زبان انگلیسی از دیدگاه واج‌شناسی سنتی شامل فهرستی از واحدهای این زبان می‌شود (تقریباً همانند واحدهایی که در شکل ۱-۷ برای آنها نشانه‌های الفبای آوانگار ارائه شده است). همراه هر واج فهرستی از واجگونه‌هایش ارائه می‌شود، و همراه هر واجگونه بافت مربوطه‌اش ذکر می‌گردد. برای مثال:

واج	/p/	
دارای واجگونه‌های	[p ^h]	در آغاز واژه ظاهر می‌شود.
	[p]	در سایر جایگاه‌ها ظاهر می‌شود.
است		

اصطلاح واج معمولاً در واج‌شناسی نظام‌مند به کار برده نمی‌شود، زیرا، با این فرض که نمای واجی عاری از هر گونه اطلاعات قابل پیش‌بینی است، سازگار نیست. همان گونه که مشاهده شد، واج سنتی /s/ در واج‌شناسی نظام‌مند گاهی به صورت

[— واکه‌ای] و گاهی اوقات به صورت زیر نمایانده می‌شود:

—	واکه‌ای
+	همخوانی
—	واکدار
+	تیز
+	قدامی
+	تیغه‌ای

این واج، با توجه به بافتی که در آن ظاهر می‌شود، می‌تواند نماهای دیگری نیز داشته باشد.

بن واج شناسی سنتی و واج‌شناسی نظام‌مند تفاوت‌هایی چند وجود دارد که برای زبان‌شناسان از اهمیت نظری بسیاری برخوردار است. در اینجا هدف ما این بوده است تا درباره تفاوت‌های عمده سخن بگوییم و به این ترتیب نشان دهیم که استفاده از نشانه‌های اختصاری، برخی مسایل مهم درباره نظام‌های آوایی را از دیده پنهان می‌کند. اگر قرار باشد چنین مواردی در دستور کامل زبان توصیف شوند، در آن صورت کاربرد مشخصه‌های آوایی در نماهای آوایی و واجی لازم می‌نماید.

قواعد حشو

در توصیف کامل زبان و نظام آوایی آن، هر تکیواژ هم نمای واجی زیربنایی و انتزاعی‌ای دارد که فقط مشخصه‌های غیر قابل پیش‌بینی توسط قواعد عام را در بر می‌گیرد، و هم دارای يك نمای آوایی روساختی و عینی است که اطلاعات مربوط به کلیه مشخصه‌های آوایی قابل کنترل توسط اندام‌های مجرای گفتار انسان را در بر می‌گیرد. تعمیم‌های آوایی که نماهای واجی را به نماهای آوایی تبدیل می‌کند، بین این دو سطح رابطه برقرار می‌نمایند. در توصیف زبان‌شناختی صوری، این قبیل تعمیم‌ها به صورت قواعدی بیان می‌شوند که به شیوه‌ای صریح عمل می‌کنند تا دقیقاً صورتهای آوایی صحیح را تولید کنند. جامع‌ترین الگوی این قبیل قواعد هنوز هم تحت بررسی است، بنا بر این، نظرانی که در اینجا پیرامون الگوی این نوع قواعد ارائه می‌شود، باید صرفاً پیشنهاد تلقی شوند. تعمیم‌های واجی مورد بحث اغلب قواعد حشو^{۱۲} نامیده می‌شوند، زیرا آنها

اطلاعات حشو یا قابل پیش بینی را برنمای واجی می‌افزایند. قواعد حشو را می‌توان با توصیف‌هایی بدصورت «If ... Then»، (اگر ... در آن صورت) اظهار کرد. برای مثال، قبلاً ذکر کردیم که اگر واحد آوایی آغازین واژه انگلیسی [— پیوسته، — واکدار] باشد، در آن صورت پیش بینی می‌شود که مشخصه [— دمش] می‌گیرد. با استفاده از نشانه \neq برای نمایاندن مرز (آغاز یا پایان) واژه، این تعمیم را می‌توان به صورت قاعده حشو زیر بیان کرد:

$$(1) \quad \text{If:} \quad \neq \left[\begin{array}{l} \text{— پیوسته} \\ \text{— واکدار} \end{array} \right] \\ \text{Then:} \quad [+ \text{ دمش}]$$

در قاعده (۱) نشانه مرز نمای \neq حاکی از این است که واحد آوایی مورد نظر در آغاز واژه ظاهر می‌شود، زیرا نشانه \neq پیش از مشخصه‌های واحد آوایی شده است.^{۱۳} قاعده (۱) يك تعمیم است: این قاعده مشخصه [— دمش] را به كل يك طبقه آوایی ([p, t, k, ʃ]) متسبب می‌کند، نه فقط به يك واحد آوایی خاص. قاعده‌های (۲) و (۳) حاکی از این هستند که در زبان انگلیسی، اگر يك همخوان [— واکدار] باشد، پس [— سخت] نیز است، و اگر همخوان [— واکدار] باشد، پس [— سخت] نیز است.

$$(2) \quad \text{If:} \quad \left[\begin{array}{l} + \text{ همخوانی} \\ + \text{ واکدار} \end{array} \right] \\ \text{Then:} \quad [- \text{ سخت}]$$

$$(3) \quad \text{If:} \quad \left[\begin{array}{l} + \text{ همخوانی} \\ - \text{ واکدار} \end{array} \right] \\ \text{Then:} \quad [+ \text{ سخت}]$$

در واقع هر دو قاعده فوق پدیده واحدی را در نظام آوایی زبان انگلیسی توصیف

۱۳- چون خط آوانگار و خط زبان انگلیسی از چپ به راست نوشته می‌شود، در نتیجه قواعد واجی عیناً از متن اصلی منتقل شده‌است. چرا که ترجمه کردن آنها به خاطر از راست به چپ بودن خط فارسی ایجاد اشکال می‌کرد.

می‌کنند؛ با داشتن اطلاع از واگذاری آوا می‌توان سخت بودن آن را پیش‌بینی کرد. این مورد باید باصراحت بیان شود، بهترین شیوه بیان تأثیر پدیده‌ای واحد در این باره توصیف دومورد فوق با يك قاعده است. به‌هرحال، قواعد بسان فرضیه‌هایی درباره دانش سخنگو و چگونگی نظام آن هستند. اگر برای توصیف يك جنبه زبان از دو قاعده استفاده کنیم، بطور ضمنی بیان می‌داریم که گوینده باید دو اطلاع جداگانه را یاد گرفته باشد. در صورتی که يك قاعده به‌کاربریم، فرض براین می‌داریم که گوینده از يك مورد هام مطلع است.

برای تصریح تعمیمها، همانند تعمیم مربوط به رابطه موجود بین مشخصه‌های [واگذاری] و [سخت] درهمخوانیهای زبان انگلیسی، در قواعد از متغیرها^{۱۴} استفاده می‌شود. متغیرها از حروف یونانی برگزیده می‌شوند، مانند α ، β ، و γ ، و در قواعد، متغیر در ارتباط با مشخصه‌ای خاص جایگزین هر دو ارزشهای $+$ و $-$ می‌شود. ازاین‌رو، ویژگی α واگذار به معنای هر دو مشخصه $+$ واگذار و $-$ واگذار است. متغیرها همیشه حداقل با دو مشخصه ظاهر می‌شوند، و رابطه بین مشخصه‌ها را مشخص می‌کنند. به‌عنوان يك مثال مشخص، به‌خاطر بیاورید که در زبان انگلیسی واژه‌های $+$ بسته و غلتها در ارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] ارزش یکسان می‌گیرند؛ $[i]$ ، $[I]$ ، $[y]$ همه $[-$ پسین، $-$ گرد] هستند؛ $[u]$ ، $[U]$ ، و $[w]$ همه $+$ پسین، $+$ گرد می‌باشند. بدون متغیر، برای بیان این مورد به دو قاعده نیاز خواهیم داشت:

$$4) \text{ If: } \begin{bmatrix} - \text{ همخوانی} \\ + \text{ بسته} \\ - \text{ پسین} \end{bmatrix}$$

$$\text{Then: } [- \text{ گرد}]$$

$$5) \text{ If: } \begin{bmatrix} - \text{ همخوانی} \\ + \text{ بسته} \\ + \text{ پسین} \end{bmatrix}$$

$$\text{Then: } [+ \text{ گرد}]$$

اما، با استفاده از متغیر، می‌توان بطور روشن رابطه عام موجود بین مشخصه‌های

[پسین] و [گرد] را تصریح کرد:

$$\begin{array}{lcl}
 6) \text{ If:} & & \left[\begin{array}{c} - \text{همخوانی} \\ + \text{بسته} \\ \alpha \text{ پسین} \end{array} \right] \\
 \text{Then:} & & [\alpha \text{ گرد}]
 \end{array}$$

قاعده (6) بیان می‌دارد، هر واحدی که [— همخوانی، + بسته] باشد، در ارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] ارزش یکسان خواهد گرفت. از این رو، اگر واحد آوایی [— پسین] باشد، بدان گونه که [u]، [U]، و [w] هستند، قاعده بر آن مشخصه [— گرد] می‌افزاید؛ و اگر واحدی آوایی [— پسین] باشد، بدان گونه که [i]، [I]، و [y] هستند، در آن صورت [— گرد] بر آن افزوده می‌شود.

همچنین، متغیرها ممکن است به صورت ممکن نیز ظاهر شوند، در نتیجه، متغیر ممکن است در یک قاعده همراه یک مشخصه آوایی به صورت [α]، و بادیگری به صورت [—α] ظاهر گردد. در این گونه موارد، اگر [α] بیانگر ارزش [—] باشد، [—α] بیانگر عکس آن خواهد بود، یعنی [—]. از سوی دیگر، اگر [α] بیانگر [—] باشد، در آن صورت [—α] بیانگر [—] خواهد بود این دقیقاً آن چیزی است که برای بیان رابطه موجود بین [سخت] و [واکدار] در همخوانی‌های زبان انگلیسی مورد نیاز است.

$$\begin{array}{lcl}
 7) \text{ If:} & & \left[\begin{array}{c} + \text{همخوانی} \\ \alpha \text{ واکدار} \end{array} \right] \\
 \text{Then:} & & [\alpha - \text{سخت}]
 \end{array}$$

قاعده (7) صورت تعمیم‌یافته دو قاعده (2) و (3) است: این قاعده آن دو را به صورت یک قاعده ارائه می‌دهد، بدین ترتیب بوضوح نشان می‌دهد که در این باره پدیده واحدی مطرح است.

قواعد (1)، (6)، و (7) فقط سه قاعده از تعداد زیادی قواعد حشو است که در مورد نظام آوایی زبان انگلیسی موارد عامی را تصریح می‌کنند. برای تبدیل نماهای واجی به نماهای آوایی قواعد بسیار دیگری نیز لازم است. خوانندگان آنی که به فرمول‌بندی صریح تعمیمها به صورت قواعد حشو علاقمندند، می‌توانند به بحث غیر رسمی ارائه شده در آغاز این فصل در مورد این قبیل تعمیمها رجوع کنند و سعی نمایند آنها را به صورت توصیفها «If ... Then» فرمول بندی کنند.

قابل ذکر است که برخی از زبان‌شناسانی که در واج‌شناسی تخصص دارند، اظهار می‌دارند که فهرستی از توصیف‌های مربوط به حشو، در صورتی که به عنوان بخشی از توصیف ساختمان زبان ارائه شود، برای تصریح تفاوت‌های موجود بین مشخصه‌های تمایز دهنده و قابل پیش‌بینی کافی است. این قبیل زبان‌شناسان اطلاعات قابل پیش‌بینی را از نمای واجی حذف نمی‌کنند؛ در عوض، بطوری که در زیر خواهد آمد، آنان اصطلاح نمای واجی را برای مشخص کردن مجموعه واحدی از مشخصه‌ها که برای نمایاندن هر يك از تکواژهای موجود در واژگان به کار برده می‌شود، باقی می‌گذارند.

نمای واجی و تکواژ: واژ- واجی

هدف آواهای زبان بیان معناست. همان‌گونه که ذکر شد، تکواژها واحدهای معنا دار هستند. هر تکواژ موجود در واژگان ترکیبی از ویژگی‌های معنایی، نحوی، و آوایی است. زبان‌شناسانی که فرض می‌کنند سخنگویان زبان اطلاعات را بدکارآمدترین شیوه ممکن می‌اندوزند، معتقدند که در واژگان برای هر تکواژ يك نمای واجی واحد موجود است. نمای واجی را می‌توان توسط تعمیم‌های واجی به نمای آوایی مناسب با تلفظ واقعی تبدیل کرد.

صورت آوایی تکواژ در موارد کلی‌تر همیشه یکسان است، و تفاوت موجود بین نماهای آوایی و واجی آن عموماً ناشی از پرداختن به جزئیات می‌شود. برای تبدیل نمای واجی تکواژ به نمای آوایی آن فقط نیاز به قواعد حشو است. در مورد تکواژهای توصیف شده در شکل‌های ۱-۹ و ۲-۹ نیز این چنین است. اما، زبانهای بشری همیشه این گونه ساده و عاری از پیچیدگی نیستند، و انگلیسی هم از این قاعده مستثنا نمی‌باشد. تکواژی که معنی «گره» دارد، همیشه به صورت [kaet] تلفظ می‌شود، اما تکواژ جمع، بدان گونه که در شکل ۴-۹ نشان داده شده است، می‌تواند به صورت‌های [s]، [əz]، یا (اغلب اوقات) [z] تلفظ شود. برای تکواژ جمع فقط يك مدخل واژگانی با يك معنی، و بنا به فرض ما، يك نمای واجی وجود دارد که توسط قواعد عام صورت‌های آوایی مختلف را می‌توان از آن اشتقاق کرد. اینها وجوهی از زبان انگلیسی هستند که تمام سخنگویانی که می‌خواهند به این زبان تکلم کنند، باید آنها را یاد بگیرند و وظیفه زبان‌شناس مشخص کردن تعمیمها و نیز نمای واجی این گونه تکواژهاست.

هر گونه توصیف زبان انگلیسی باید بافت‌هایی را مشخص کند که در آنها تکواژ «جمع» به صورت‌های [z]، [əz]، یا [s] تلفظ می‌شود. (البته، این سه صورت آوایی «جمع» پربسامدترین و زیاده‌ترین نماهای این تکواژ است؛ تکواژ «جمع» به صورت‌های

آوایی دیگر مانند تکیوای که در *children* و *oxen* است یساحتی در صورت جمع *deer* که در واقع در آن هیچ آوایی نمایانگر تکواژ جمع نیست، نیز ظاهر می‌شود. این قبیل نماهای آوایی کم رواج، بی‌قاعده و غیر زایا را نمی‌توان به واسطه قواعد عام ارائه شده در زیر توصیف کرد، و همانند بی‌قاعدگیهای موجود در تکیوای شناسی، باید فقط به هنگام توصیف کامل زبان انگلیسی آنها را وارد فهرست نمود.

همه سخنگویان زبان انگلیسی بر قواعدی تسلط دارند که آنان را قادر می‌سازد تا صورتهای جمع تکواژهای واژگان خود و نیز صورتهای جمع واژه‌های جدیدی را که یاد می‌گیرند، تولید کنند. ظاهر شدن [z]، [θz] و [s] در زبان انگلیسی اتفاقی نیست؛ ظهور آنها تابع الگویی عام است که می‌توان وجود آن را به یاری واژه‌های بی‌مفهومی مانند [das] و [bad] و [lap] ثابت کرد. با فرض اینکه واژه‌های مذکور اسم هستند، صورت جمع هر یک از آنها چگونه است؟ همه سخنگویان زبان انگلیسی تأیید خواهند کرد که پاسخ، صحیح [badz]، [dasoz]، و [laps] است، که حاکی از حاکمیت قاعده بر تلفظ تکواژ «جمع» می‌باشد. این قواعد را می‌توان با بررسی اطلاعات ارائه شده در شکل ۴-۹ مشخص کرد. توجه کنید که تکواژ جمع اغلب به صورت واحد آوایی [z] تلفظ می‌شود (ستون ۱). زمانی که واحد آوایی پیش از تکواژ جمع [j]، [č]، [ž]، [s]، [z] باشد. واکه [θ] بین [z] «جمع» و واحد قبلی ظاهر می‌شود (ستون ۲). تکواژ «جمع» پس از هر همخوان بی‌واک دیگر به صورت [s] تلفظ می‌شود (ستون ۳). به یاد داشت باشید که نشانه‌های الفبای آوانگار مسود استفاده در بالا فقط علایمی اختصاری برای توصیفهای واقعی هستند؛ در توصیف کامل و صریح زبان انگلیسی، لازم است که مشخصه‌های آوایی واحدهای آوایی به کار برده شوند.

حال، فرض می‌کنیم که نمای واجی تکواژ «جمع» فقط مجموعه‌ای از مشخصه‌های [—واکدار، —تیز، —قدامی، —تیغه‌ای] است، یعنی، واحدی که اگر فقط قواعد حشو اعمال شوند، صورت آوایی آن [s] خواهد شد^{۱۵}. با در دست داشتن این نمای واجی زیر ساختی و مجموعه‌ای از قواعد حشو زبان انگلیسی، می‌توان نماهای آوایی صحیح واژه‌هایی مانند واژه‌های ارائه شده در ستون ۳ شکل ۴-۹ را تولید کرد. برای تولید

۱۵- در توصیف صوری زبان انگلیسی، زبان‌شناسان نمی‌توانند در مورد نماهای واجی فقط به فرض اکتفا کنند. در مورد گزینش نمای هر تکواژ می‌بایست دلیلی ارائه داد. فرض مادر مورد تکواژ «جمع»، به منظور نشان دادن ماهیت و نقش قواعد واجی ارائه شده است و نباید آن را به منزله صورت زیربنایی قطعی این تکواژ تلقی کرد. —مؤلف.

صورت‌های آوایی صحیح واژه‌های ستون ۱ و ۲، باید پیش‌بینی کنیم که تحت چه شرایطی [s] به [z] تبدیل می‌شود، به بیان دقیق‌تر، باید پیش‌بینی کنیم که در تکواژ جمع چگونه [— واکدار] به [+ واکدار] تبدیل می‌گردد. بعلاوه، باید پیش‌بینی کنیم که بد چه علت [ə] در واژه‌های ستون ۲ ظاهر می‌شود.

شکل ۴-۹

ستون ۱	ستون ۲*	ستون ۳
girls [gɔrlz]	glasses [glæsəz]	lamps [læmps]
bees [biz]	phrases [freɪz]	pets [pets]
bows [boz]	wishes [wɪʃəz]	cakes [keks]
pens [penz]	garages [gə'rɑʒəz]†	safes [sefs]
stoves [stovz]	churches [tʃə'tʃəz]	
fabs [faedz]	judges [ʃəʒəz]	
cads [kaebz]		
bags [baegz]		

* در بسیاری از لهجه‌های انگلیسی آمریکایی، نشانه «جمع» بیشتر به صورت [ɪz] تلفظ می‌شود تا به صورت [əz].

† در برخی از لهجه‌های انگلیسی آمریکایی، واژه *garage* بیشتر به [ʒ] ختم می‌شود تا به [ʒ̥]؛ در این گونه لهجه‌ها معمولاً هیچ اسمی به [ʒ̥] ختم نمی‌شود.

این قبیل پیش‌بینی‌ها را قواعد واجی^{۱۶} نامند. برخلاف قواعد حشو که فقط اطلاعات مربوط به مشخصه‌های قابل پیش‌بینی را بر واحدهای آوایی می‌افزایند، قواعد واجی ممکن است واحدهای آوایی را بیفزایند یا حذف کنند. یا حتی مشخصه‌های يك واحد آوایی را تغییر دهند. قواعد حشو تعمیم‌هایی دربارهٔ چگونگی مشخصه‌های تکواژهای موجود در واژگان هستند، اما قواعد واجی مشخص می‌کنند که نمای واجی منفرد يك تکواژ ممکن است در گفتار واقعی به صورت نماهای آوایی مختلف ظاهر شود، که بستگی به بافت تکواژ دارد—یعنی، بستگی به واحدهای آوایی مجاور و ساخت دستوری جمله‌ای دارد که

تکواژ در آن ظاهر می‌شود. شکل قواعد واجی به مراتب پیچیده‌تر از الگوی «If...Then» مربوط به قواعد حشو است، زیرا قواعد حشو فقط مشخصه‌های قابل پیش‌بینی را برای واحدهای آوایی تأمین می‌کنند، حال آنکه قواعد واجی فرایندهای متفاوت و پیچیده‌تری را به کار می‌گیرند. شکل قواعد واجی را می‌توان با استفاده از مثالهای عینی براحتی نشان داد. ما فرض بر این می‌داریم که نمای واجی تکواژ «جمع» تقریباً به صورت زیر است:

$$\begin{bmatrix} - & \text{واکدار} \\ + & \text{تیز} \\ + & \text{قدامی} \\ + & \text{تیغهای} \end{bmatrix}$$

هر موقع که قواعد حشو بر این نمای واجی اعمال شوند، نمای آوایی کامل واحد آوایی [s] پدیدار می‌گردد. اما، دو قاعده واجی وجود دارند که در بافتهای خاصی بر این نمای واجی اعمال می‌شوند و [θz] یا [z] را بدست می‌دهند. تکواژ «جمع» پس از واحدهای آوایی [j, ʃ, ʒ, s, z, ʂ, ʐ, ʧ, ʤ] به صورت [θz] ظاهر می‌شود. این طبقه آوایی را می‌توان با مشخصه‌های [+تیز، +تیغهای] مشخص کرد؛ فقط تمامی این طبقه آوایی زبان انگلیسی این دو مشخصه را دارند. اکنون می‌توان قاعده واجی مربوط به افزودن [θ] بر نمای تکواژ جمع را نوشت (به بیان دیگر، قاعده‌ای که ظاهر شدن [θ] را پیش‌بینی می‌کند).

$$(8) \emptyset \rightarrow [\theta] / \begin{bmatrix} + & \text{تیز} \\ + & \text{تیغهای} \end{bmatrix} - \begin{bmatrix} - & \text{واکدار} \\ + & \text{تیز} \\ + & \text{قدامی} \\ + & \text{تیغهای} \end{bmatrix}$$

این قاعده بیان می‌دارد: «در صورتی که توالی واحدهای آوایی

$$\begin{bmatrix} + & \text{تیز} \\ + & \text{تیغهای} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} - & \text{واکدار} \\ + & \text{تیز} \\ + & \text{قدامی} \\ + & \text{تیغهای} \end{bmatrix}$$

را داشته باشیم، واحد [θ] را بین آنها بگنجانید». نشانه ∅ حاکی از عدم وجود واحد آوایی افزوده شده بر نمای آوایی در نمای واجی است؛ علامت پیکان حاکی از تغییر ایجاد شده توسط

قاعده است؛ خط مایل تغییرات حادثه را از اطلاعات مربوط به واحدهای آوایی لازم برای عملکرد قاعده جدا می‌کند؛ و خط تیره نشانگر جایگاه وقوع تغییر است. قاعده (8) صورت ساده شده قاعده‌ای است که در توصیف صریح زبان انگلیسی در واقع ظاهر می‌شود. برای مثال در يك توصیف کامل، به عوض نشانه [ə] مجموعه‌ای از مشخصه‌های آوایی ظاهر می‌شود.

قاعده (8) واژه [ə] را بر واژه‌هایی مانند واژه‌های ستون ۲ شکل ۴-۹ می‌افزاید. سپس باید توجیهی برای این مورد داشته باشیم که چرا تکواژ جمع در ستون ۱ فقط [z] است و دیگر اینکه، در ستون ۲ (مثلاً، به عوض [s]) دارای [z] می‌باشد. علت این است که يك قاعده واجی ساده، ارزش مشخصه [واکدار] را در تکواژ جمع موقعی از [-] به [+] تغییر می‌دهد که واحد آوایی بلافاصله قبل از آن [+] واکدار باشد.

$$[+] \text{ واکدار} \rightarrow [-] \text{ واکدار} \quad \left[\begin{array}{c} + \text{ تیز} \\ + \text{ قدیمی} \\ + \text{ تیغه‌ای} \end{array} \right]$$

این قاعده بیان می‌دارد: «در صورتیکه توالی واحدهای

$$[+] \text{ واکدار} \quad \left[\begin{array}{c} - \text{ واکدار} \\ + \text{ تیز} \\ + \text{ قدیمی} \\ + \text{ تیغه‌ای} \end{array} \right]$$

را داشته باشیم، مشخصه [- واکدار] واحد آوایی دوم را به [+] واکدار تبدیل کنید». قاعده (9) پدیده‌ای معروف به همگونی^{۱۷} را توصیف می‌کند، که در آن مشخصه يك واحد آوایی با مشخصه واحد آوایی مجاور خود همگون، یا یکسان می‌شود. در موردی که توسط قاعده (9) توصیف شد، مشخصه [واکداری] تکواژ جمع با مشخصه [واکداری] واحد آوایی پیشین همگون می‌شود. پس از عملکرد قاعده (9) هر دو واحد آوایی مورد نظر در ارتباط با مشخصه [واکداری] ارزش [+] می‌گیرند. نمونه‌های دیگری از همگونی و سایر فرایندهای واجی معمول، در فصل ۱۵ ارائه خواهد شد.

با در دست داشتن نمای واجی زیربنایی تکواژ جمع، قواعد حشو زبان انگلیسی،

و دو قاعده واجی (8) و (9)، می‌توان از نمای واجی این تکواژ سه نمای آوایی تولید کرد. نخست، قواعد حشو روی نمای واجی عمل کرده و واحد آوایی [s] را برای صورت جمع کلیه اسامی انگلیسی تولید می‌کنند، بجز اسامی بی‌قاعده مانند *sheep*، سپس، قاعده (8) دروازه‌های مختوم به یکی از واحدهای [s, z, ʃ, ʒ, ʈ, ʣ] بلافاصله پیش از [s] واکه [ə] را می‌افزاید. سرانجام، موقعی که واحد آوایی پیش از [s] دارای مشخصه [ـا واکدار] باشد، قاعده (9) مشخصه [واکداری] آوای [s] را تغییر می‌دهد و آن را به آوای [z] تبدیل می‌کند. البته، قاعده (9) بر کلیه واژه‌هایی اعمال می‌شود که بر آنها واکه [ə] توسط قاعده (8) افزوده می‌شود، زیرا [ə]، همانند کلیه واکه‌های زبان انگلیسی، دارای مشخصه [ـا واکدار] است. در شکل ۴-۹ صورتهای زبانی ستون ۲ فقط از طریق اعمال قواعد حشو بر نمای واجی تولید شده‌اند. صورتهای زبانی ستون ۱ حاصل اعمال قواعد حشو و قاعده واجی (9) می‌باشند و صورتهای زبانی ستون ۲ بر اثر اعمال حشو و قواعد واجی (8) و (9) مشتق شده‌اند. شکل ۴-۵ نمایانگر مراحل مورد نیاز برای تولید سه نمای آوایی از يك نمای واجی تکواژ جمع است. به‌خاطر محدودیت فضا، این شکل به‌صورت ساده ارائه شده، زیرا به‌عوض مشخصه‌های آوایی، نشانه‌های اختصاری آوایی بدکار برده شده‌اند.

شکل ۴-۵

نمای آوایی	پس از اعمال قاعده واجی (9)	پس از اعمال قاعده واجی (8)	پس از اعمال قواعد حشو	نمای واجی
gərɪ	gərɪz	gərɪs	gərɪs	<div> <div> <div>ـا واکدار</div> <div>+</div> </div> <div> <div>تیز</div> <div>+</div> </div> <div> <div>قدامی</div> <div>+</div> </div> <div> <div>تیغه‌ای</div> <div>+</div> </div> </div>
				<div> <div>ـا واکدار</div> <div>+</div> </div> <div> <div>تیز</div> <div>+</div> </div> <div> <div>قدامی</div> <div>+</div> </div> <div> <div>تیغه‌ای</div> <div>+</div> </div>

توجه داشته باشید که برای تولید بازده آوایی صحیح، قواعد واجی باید به ترتیب خاصی اعمال شوند. همان گونه که واژه‌های ستون ۲ در شکل ۴-۹ مشخص می‌کنند، قاعده (8) باید پیش از قاعده (9) اعمال شود. اگرما ابتدا قاعده (9) را اعمال کنیم، صورتهایی مانند [frezʒ]، [gəraʒʒ]، و [jəʒə] تولید خواهد شد که بعد توسط قاعده (8) واژه [ə] بر آنها افزوده شده و صورتهای زبانی [frezəz]، [gəraʒəz] و [jəʒəz] به دست خواهد آمد. اما قاعده (9)، در صورتی که پیش از قاعده (8) اعمال شود، در واژه [glaess]، [wɪʃs]، [čərčs] واحد آوایی [s] را به [z] تبدیل نخواهد کرد، زیرا واحد پیش از [s] در این جایگاه [— واکدار] است. سپس قاعده (8) واژه [ə] را خواهد افزود، اما صورت آوایی حاصل [glæcsəs]، [wɪʃəs]، یا [čərčəs] خواهد شد که غلط است. از این رو، قاعده (8) باید پیش از قاعده (9) اعمال شود تا نماهای آوایی زایا و صحیح تکواژ جمع به دست آید.

توجه کنید که قواعد (8) و (9) در زبان انگلیسی قواعد واجی بسیار عام هستند. علاوه بر اینکه، این قواعد نماهای آوایی تکواژ جمع را تولید می‌کنند؛ نماهای آوایی تکواژ ملکی و تکواژ سوم شخص مفرد زمان حال ساده را نیز معین می‌نمایند، که هر دو تایی آنها همانند تکواژ جمع نمای واجی زیر ساختی یکسان و سه نمای آوایی یکسان دارند. این واقعیت را می‌توان با بررسی اطلاعات موجود در شکل ۴-۹ مشاهده کرد. در فصل ۱۰ خواهیم دید که قواعد (8) و (9) به تکواژ انگلیسی دیگری نیز مربوط می‌شود.

شکل ۴-۹

	صورت ملکی	سوم شخص مفرد زمان حال ساده
[z]	girl's man's	grabs loves
[əz]	judge's witch's	wishes kisses
[s]	cat's Pat's	bakes tastes

همانگونه که در زبان‌شناسی ساختگرا، واجگونه تجلی‌عینی واج است، تکواژگونه^{۱۸} نیز عینی تکواژ می‌باشد. برای مثال، توصیف سنتی تکواژ جمع را می‌توان به‌صورت زیر ارائه داد:

تکواژ «جمع» {z}

$$\left. \begin{array}{l} /az/ \text{ پس از } (s, z, \check{s}, \check{z}, \check{c}, \check{z}) \text{ ظاهر می‌شود.} \\ /s/ \text{ پس از همخوانهای بی‌واک دیگر ظاهر می‌شود.} \\ /z/ \text{ پس از سایر واحدهای آوایی واکدار ظاهر می‌شود.} \end{array} \right\} \text{ دارای این واجگونه‌هاست}$$

توجه کنید که در زبان سنتی از نشانه‌های اختصاری استفاده می‌شود، و دیگر اینکه، تکواژ بوسیله نشانه خاص *z* که بین دو ابرو قرار دارد، نمایانده می‌شود. از دیدگاه واج‌شناسی نظام‌مند، ایسن تکواژگونه‌ها تقریباً با نماهای آوایی ارائه شده در اینجا مطابقت دارند.

گریزی به بحث مشخصه‌های جایگاه تولید

در فصل پیش مشاهده کردیم که مجموعه مشخصه‌های آوایی باید جهانی باشد؛ یعنی، می‌بایست شامل کلیه حرکات مستقلی باشد که اندامهای مجرای گفتار انسان به‌هنگام تولید واحدهای آوایی زبانهای بشری، انجام می‌دهند، اما سخنگویان زبان از تمیمهای خاصی در مورد زبان خود آگاهند. واحدهای آوایی در نظام آرایش می‌بایند که در آن گروههای مختلف آواها ایفای نقش می‌کنند. این گروهها همان طبقات طبیعی آواها هستند که در آنها عضوی از یک طبقه خاص با هر عضو دیگر طبقه دارای یک یا چند مشخصه آوایی مشترکند قاعده (8) فقط دریافت آواهایی‌ای عمل می‌کند که [ـ+ تیز، ـ+ تیفه‌ای] هستند، و می‌توان گفت که [s, z, š, ž, č, ȝ] یک طبقه طبیعی آوایی تشکیل می‌دهند. بسیار «غیر طبیعی» خواهد بود اگر زبانی قاعده‌ای مانند (8) داشته باشد که واکه [ə] را پس از واحدهای آوایی [s, z, š, ž, č, ȝ] بیفزاید، این آواها یک طبقه طبیعی را تشکیل نمی‌دهند؛ این چهار واحد آوایی دارای هیچ مشخصه آوایی مشترک نیستند.

مجموعه جهانی مشخصه‌های آوایی علاوه بر اینکه باید توانیهای اندامهای گفتار انسان را مدنظر قرار دهد برای توصیف طبقات طبیعی آواهایی که در قواعد واجی نقشی

ایفا می‌کنند، نیز باید ضوابطی را مشخص سازد. مشخصه‌های جایگاه تولید سنتی از توصیف کلیه طبقات طبیعی آواهای زبانهای بشری عاجزند، و بدین علت بسیاری از زبان‌شناسان آنها را کنار گذاشته‌اند در عوض از مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند استفاده می‌کنند.

طبقه طبیعی آوایی [s, z, š, ž, č, ʃ] را مورد ملاحظه قرار دهید. در آواشناسی تولیدی سنتی شیوه‌ای عام و ساده وجود ندارد که این طبقه را به گونه‌ای توصیف کند که هر واحد آوایی آن، در داشتن مجموعه‌ای از مشخصه‌هایی سهم باشد که هیچ یک از واحدهایی که عضو آن طبقه نیست، آن را دارا باشد. برای توصیف این طبقه باید درباره سایشهای لثوی و سایشهای کامی و سایشی - انسدادیهای زبان انگلیسی سخن بگوییم. حتی اگر از مشخصه [تیز] که در بسیاری از مجموعه مشخصه‌های تولیدی سنتی ظاهر نمی‌شود، استفاده کنیم، باز هم باید در درون این طبقه آوایی مشخص کنیم که کدام یک «[+ تیز]، یا [لثوی]، یا [کامی]» است. به بیان دیگر، مشخصه‌های آوایی تولیدی [لثوی] و [کامی] نمی‌توانند تصریح کنند که دو جایگاه تولید یکسانند و دیگر اینکه، همین آواهایی که در یکی از این جایگاهها تولید می‌شوند ممکن است در نظام آوایی زبان به منزله یک طبقه واحد عمل کنند. از سوی دیگر، در آواشناسی نظام‌مند، جایگاه تولید [تیغه‌ای] این واقعیت را بی‌تردید تصریح می‌کند. با استفاده از مشخصه‌های آواشناسی نظام‌مند، طبقه طبیعی واحدهای آوایی [s, z, š, ž, č, ʃ] را می‌توان به صورت یک کل مشخص کرد که فقط واحدهای آوایی دارنده مشخصه‌های [+ تیز، + تیغه‌ای] را در زبان انگلیسی دربرگیرد.

خلاصه

توصیف کامل نظام آوایی زبان باید برای هر تکواژ و انواع نما ارائه دهد: یک نمای واجی واحد، که فقط مشخصه‌های آوایی غیر قابل پیش‌بینی توسط تعمیمها را مشخص می‌کند، و یک یا چند نمای آوایی که فقط آن عده از مشخصه‌های آوایی را به تفصیل نمایان می‌سازد که به هنگام تلفظ تکواژ ظاهر می‌شود. نمای واجی با اطلاعات واجی تکواژهای موجود در واژگان سخنگو مطابقت می‌کند. نمای آوایی با دستورالعملهایی مطابقت می‌کند که سخنگو برای تولید واقعی تکواژها به هنگام ادای سخن به اندامهای مجرای گفتار خود صادر می‌کند.

سطوح مربوط به نما توسط مجموعه‌ای از دو نوع تعمیم واجی با یکدیگر مرتبط می‌شوند. قواعد حشو با افزودن مشخصه‌های قابل پیش‌بینی به نمای واجی هر تکواژ، دانش

سخنگو درباره واحدهای آوایی را توصیف می‌کنند. قواعد واجی، با توجه به ماهیت واجی و دستوری جمله‌ای خاص، تصریح می‌کنند که يك تكواژ ممکن است بیش از يك نمای آوایی داشته باشد. بر خلاف قواعد حشو که فقط مشخصه‌ها را بر نمای واجی می‌افزاید، قواعد واجی ممکن است در فرایند تبدیل نمای زیر ساختی واحد يك تكواژ به نماهایی عینی آن، واحدهایی را بیفزاید، حذف کند، یا مشخصه‌هایی را تغییر دهد.

واج‌شناسی به جنبه‌های مستقیماً قابل مشاهده گفتار و دانشی می‌پردازد که سخنگویان زبان باید برای تولید و درک گفتار آن را در اختیار داشته باشند. جنبه قابل مشاهده گفتار پدیده‌ای عینی است و روستاخت نظام واجی را تشکیل می‌دهد، دانش زبانی، امری انتزاعی است و پدیده زیر ساختی نظام واجی می‌باشد. چون سخنگویان زبان آگاهانه از هر دو ویژگیهای روستاختی و زیر ساختی نظام آوایی زبان خود اطلاع دارند، هر توصیف کامل زبان باید هر دو نوع اطلاعات را دربر داشته باشد. وظیفه زبان‌شناس در صورت ارائه این قبیل توصیفها بسیار سنگین است، و در مورد بسیاری از زبانهای جهان هنوز اقدامی به عمل نیامده است. اما، خوشبختانه چند نوع قاعده واجی عام تاکنون تصریح شده است، و در فصل آینده نیز برخی از سایر ویژگیهای نظامهای آوایی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جستار بیشتر

۱- در این فصل جفت کمینه به منزله دو واژه‌ای تعریف شد که معنی آنها از هم متفاوت باشد و به واسطه يك مشخصه آوایی واحد از همدیگر متمایز شده باشند. حقیقت اینکه، این تعریف بسیار انعطاف ناپذیر است، که تا حدودی از تأثیر متقابل مشخصه‌های حشو نشأت می‌گیرد. همچنین، جفتهای کمینه را می‌توان جفت واژه‌هایی تلقی کرد که توسط يك واحد آوایی از یکدیگر متمایز می‌شوند. برای مثال، واژه‌های *boot* و *beet* را می‌توان جفت کمینه انگاشت، زیرا تنها تفاوت آنها درواکه است، یعنی [i] در *beet* و [u] در *boot*. این دو واکه دو مشخصه متفاوت دارند، [i] دارای مشخصه‌های [— پسین، — گرد]، حال آنکه [u] دارای مشخصه‌های [— پسین، + گرد] است. اما، در قسمت مربوط به قواعد حشو ملاحظه نمودیم که در زبان انگلیسی با داشتن ارزش [پسین]، در مورد واکه‌های [— بسته] به توان ارزش [— یا +] را در ارتباط با مشخصه [گرد] پیش بینی کرد. واژه‌های زیر جفتهای کمینه‌ای هستند که فقط يك واحد آوایی آنها را از یکدیگر متمایز می‌کند.

(الف) واحدهای آوایی مورد اختلاف در هر يك از جفتهای زیر را مشخص کنید، و

نشانه‌های آوایی آن آواها را ارائه دهید.

(1)	pit	bit
(2)	scream	— screen
(3)	joke	— cboke
(4)	fun	— son
(5)	light	— write
(6)	look	— luck
(7)	shoe	— chew
(8)	thy	— thigh
(9)	tile	— dial
(10)	weed	— heed
(11)	feel	— veal
(12)	hope	— hop
(13)	cape	— cap
(14)	mate	— mat

(ب) هر يك از تمایزات بند (الف) را بر حسب مشخصه یا مشخصه‌هایی نمایان سازید که به واسطه آنها جفتها از هم متمایز می‌شوند. (برای ترکیب مشخصه‌های واحدهای آوایی مورد نظر، به شکل ۸-۱۰ رجوع کنید).

(پ) توصیفهای غیر زبان شناختی آواهای زبان انگلیسی گاهی اوقات تفاوت بین جفت‌های ارائه شده در (12)، (13)، و (14) را اساساً ناشی از تفاوت در کشش واکه تلقی می‌کنند. تاجچه حد چنین توصیفی صحیح است؟ آیا می‌توانید چنین توصیفی را توجیه کنید؟ کدام مشخصه‌های آوایی در این تمایز دخالت دارند؟

۲- در فصل ۸ آوای [l] در زبان انگلیسی به عنوان آوایی [— بسته، — پسین] توصیف شد. اما، در اکثر لهجه‌های زبان انگلیسی سخنگویان از آوای روان‌کناری [++ بسته، ++ پسین] نیز استفاده می‌کنند که با نشانه [++] نمایش داده می‌شود. به هنگام تولید این آوای بلند زبان بلند می‌شود ([++ بسته]) و زبان به سوی عقب کشیده می‌شود ([++ پسین]). در زبان انگلیسی تفاوت بین [l] و [++] تمایز دهنده نیست. اما می‌توان پیش‌بینی کرد

که روان‌کناری [+ بسته، + پسین] یا [- بسته، - پسین] است، بنابراین، این مشخصه برای این نوع آوا حشو به‌شمار می‌آید. با بررسی اطلاعات زیر بافت‌هایی را مشخص کنید که در آنها [+] ظاهر می‌شود.

(الف) بر اساس جایگاه آوا در واژه (برای مثال؛ در آغاز یا پایان آن) و بر اساس مشخصه‌های آوایی آواهای مجاور، بافت مربوطه را مشخص کنید.

[faʃ]	fall	[lin]	lean
[ʃak]	lock	[feʃ]	fail
[lip]	lip	[ʃuk]	Luke
[ʃuk]	look	[feʃ]	fell
[foʃ]	foal	[læk]	lack
[lek]	lake	[fuʃ]	full
[fiʃ]	feel	[ʃop]	lope
[let]	let	[fɪʃ]	fill

(ب) چون کاربرد [l] و [ʃ] در لهجه‌های مختلف متفاوت است، این اطلاعات ممکن است گفتار خود شما را منعکس نکند این مورد را با مقایسه صورت‌هایی مانند *loop* و *leap* بیازمایید. آیا به هنگام تولید آوای آغازین این واژه‌ها تفاوتی در وضعیت زبان مشاهده می‌کنید؟ همچنین، واژه‌های *fool* و *feel* را بایکدیگر مقایسه کنید. برخی از لهجه‌ها در اولی [l] و در دومی [ʃ] به کار می‌برند، حال آنکه سایر لهجه‌ها (مانند لهجه ارائه شده در اطلاعات بالا) در هر دو واژه از [ʃ] استفاده می‌کنند.

۳- جمله‌های زیر توصیف‌هایی درمورد برخی جنبه‌های قابل بیش‌بینی مشخصه‌های آوایی زبان انگلیسی هستند. هر يك از توصیف‌ها را با If: / Then، یعنی الگوی ارائه شده در این فصل، به قاعده حشو صوری تبدیل کنید. در قسمت شرطی قاعده (If:)، از کمترین تعداد مشخصه‌های لازم برای مشخص کردن آواهایی که قاعده بر آنها اعمال می‌شود استفاده کنید.

(الف) همه خیشومیها واگذار هستند.

(ب) واکه‌های بازگسترده هستند.

(پ) روانها نرم وواکدار هستند.

(ت) در صورتی که واکه‌ها بلافاصله پیش از يك همخوان خیشومی ظاهر گردند، خیشومی می‌شوند (واکه خیشومی همانند واکه معمولی است، بجز اینکه به جای مشخصه [— خیشومی]، دارای مشخصه [— خیشومی] می‌باشد).

(ث) از میان همخوانهای خیشومی فقط [m] و [n] در آغاز واژه ظاهر می‌گردند، [ŋ] در آغاز واژه پدیدار نمی‌شود. (برای نوشتن این قاعده باید مشخصه‌هایی را که [m] و [n] را از [ŋ] متمایز می‌سازند؛ تعیین کنید، این مشخصه‌ها در مورد خیشومی‌هایی که در جایگاه آغازین واژه ظاهر می‌شوند، قابل پیش‌بینی هستند.)

تذکر: دو تمرین ارائه شده در زیر به روش شناسی تحلیل زبان‌شناختی می‌پردازد. آنها نسبت به تمرینهای پیشین قدری مشکل‌ترند و برای يك کار جمعی، به راهنمایی مدرس مربوطه، بسیار مناسب می‌نمایند. خوانندگانی که مایلند این تمرینها را خود به تنهایی انجام دهند، صلاح بر این است که آهسته‌تر پیش‌روند، و هر نکته تحلیل خود را با نکات همتای تحلیل تکواژ جمع که در متن این فصل ارائه شده است، مقایسه کنند.

۴- در این فصل، در بحث مربوط به قواعد واجی و واژ-واجی، فرض بر این است که نمای واجی تکواژ جمع عبارت است از مجموعه مشخصه‌های غیر حشوی که نمایانگر [s] می‌باشند؛ قواعد واجی (8) و (9) سایر صورتهای آوایی باقاعده این تکواژ، یعنی [z] و [θz] را مشخص می‌کنند.

(الف) - اکنون، فرض بر این دارید که نمای واجی تکواژ جمع عبارت است از مجموعه مشخصه‌های غیر حشوی که نمایانگر [z] می‌باشند. مشخصه‌های مورد نیاز را فهرست کنید. برای نسبت دادن [s] و [θz] به واژه‌هایی مانند واژه‌های مندرج در شکل ۴-۹، کدام قواعد واجی لازم است؟ آیا ضرورت دارد که این قواعد به ترتیب خاصی اعمال شوند؟ چرا، یا چرا نه؟

(ب) اکنون ما برای تکواژ جمع دو تحلیل ممکن داریم، یکی آنکه در متن ارائه شد و دیگری آنکه در بند (الف) در بالا ذکر گردید. این وضعیت به چند دلیل رضایت بخش نیست. نخست، به هنگام تدوین توصیف زبان‌شناختی، می‌کوشیم تا دانش زبانی ناخودآگاه سخنگوی بومی زبان مورد نظر را فرمول‌بندی کنیم. این دو تحلیل بطور ضمنی بیان می‌دارند که دانش سخنگویان در مورد ایجاد جمع باقاعده از هم

م تفاوت است. اما، همه سخنگویان در دوزان کودکی در عرض الگوهای زبانی یکسان قرار می گیرند، منطقی ترین طریق این است که فرض کنیم همه آنان به نتیجه ای یکسان دست می یابند. دوم اینکه، زبانها ضرورتاً با قاعده و نظام مندهستند؛ یافتن زبانی که در آن پدیده ای بنیادین مثل ساختن صورت جمع در زبان انگلیسی اساساً بی قاعده یا بی ثبات باشد، بسیار غیر عادی جلوه می کند. شاید اطلاعات بیشتری در این باره بتواند به حل مشکل کمک کند.

چون زبان يك نظام است، قواعد و واحدهای تشکیل دهنده آن بایکدیگر ارتباط تنگاتنگی دارند (توالیهای خوشه های همخوانی واژه های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید.

spy	[sp—]	wasp	[—sp]	lapse	[—ps]
stick	[st—]	test	[—st]	pats	[—ts]
school	[sk—]	ask	[—sk]	axe	[—ks]

در این خوشه ها ، در مورد مشخصه [واکدار] چه چیزی را مشاهده می کنید؟ آیا موارد زیر را به منزله واژه های عادی انگلیسی تلقی می کنید؟ سعی کنید آنها را به گونه ای که عرضه شده اند، تلفظ کنید .

[sbay]	[wasb]	[laepz]
[sdIk]	[tesd]	[paetz]
[sgul]	[aegs]	[aekz]

در این مورد يك اصل عام یا قاعده عمل می کند که برای محدود کردن ترکیبات همخوانها به کار می رود. توجه داشته باشید که این قاعده بر تکواژهای منفرد و بر هر دو آغاز و پایان واژه ها اعمال می شود. این قاعده را بیان کنید.

(پ) این قاعده عام بر هر دو خوشه های همخوانی آغازین و پایانی اعمال می شود. اگر نخستین همخوان خوشه [— واکدار] باشد، همخوان بعدی نیز باید [— واکدار] گردد. این واقعیت باید در هر نوع توصیف واج شناختی زبان انگلیسی بیان شود. اکنون، به دو راه حل مربوط به ساختن صورت جمع توجه کنید. اگر نمای واجی را به صورت [s] تحلیل کنیم، باید بر توصیف خود قاعده واکداری (q) رانیز

بیفزاییم، و، البته، باید قاعده خوشه همخوانی‌ای را که هم‌اکنون به‌دست آوردیم، شامل آن کنیم. اما، اگر نمای واجی تک‌واژ جمع را [z] تلفسی نماییم، برای افزودن مشخصه [واکداری]، قاعده اضافی بخصوصی لازم نیست. در آن صورت، طبق قاعده خوشه همخوانی عامی که هم‌اکنون بخشی از توصیف ما به‌شمار می‌رود، [z] تبدیل به [s] خواهد شد. راه حل ارائه شده بر مبنای [z] ارجح است. این راه حل از قاعده‌ای بهره می‌جوید که خود برای ایجاد سایر پدیده‌های واجی در دستور زبان موجود است، در نتیجه، قابلیت اعمال آن قاعده افزایش می‌یابد و تعمیم حاصل می‌شود. دستور زبان نیز بدین طریق تلویحاً بیان می‌دارد که سخنگویان زبان انگلیسی به هنگام یادگیری ساختن صورت جمع، دانش مربوط به سایر جنبه‌های نظام آوایی زبان خود را بر آن مورد خاص اعمال می‌کنند.

۵- صورت گذشته واژه‌های زیر را با خط آوانگار بنویسید.

<i>Column I</i>	<i>Column II</i>	<i>Column III</i>
examine	present	scorch
lag	land	jump
mire	paint	pick
call	raid	sniff
pay	taste	wash
try	hunt	kiss
buzz	and	fix
seem	wait	
save		
bad		
judge		

- (الف) سه صورت آوایی زمان گذشته کدامند؟ براساس مشخصه‌های آوایی، شرایطی را توصیف کنید که در آن هریک از این سه صورت ظاهر می‌شود.
- (ب) صورتهای زمان گذشته را با صورتهای جمع مقایسه کنید. چه نوع همانندیایی

مشاهده می‌کنید؟ به کمک روشها و اصول تحلیلی که در بالا مورد استفاده قرار گرفت (ج) نمای واجی منفرد تکواژ زمان گذشته را مشخص کنید. برای تولید دو صورت آوایی زمان گذشته چه قواعدی مورد نیاز است. آیا برای توصیف زبان انگلیسی افزودن قواعدی کاملاً جدید لازم است، یا، می‌توان از قواعدی استفاده کرد (شاید با اندکی تغییر) که برای توجیه خوشه‌های همخوانی و ساختن صورت جمع فرمول‌بندی شده‌اند؟

فصل ۱۰

فرایندهای واجی معمول

رابطه بین نماهای واجی تکواژها و نماهای آوایی آنها توسط قواعد واجی زبان توصیف می‌شود. هر زبانی دارای قواعد واجی است و همه انسانها باید قواعد زبان خود را فراگیرند. چون نماهای واجی و قواعد واجی را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد، شاید دانستن این نکته همه کودکان عادی ظاهر آتاهشت سالگی قواعد واجی بنیادی زبان بومی خود را فرا می‌گیرند، حیرت انگیز باشد. ما در این مورد که کودکان چگونه زبان را فرامی‌گیرند، بعداً بطور مفصل توضیح خواهیم داد. اما در این فصل از طریق آزمون تعدادی از قواعد واجی در چند زبان مختلف به بحث درباره این موفقیت آنان خواهیم پرداخت. دوزبان را نمی‌توان یافت که دارای نظامهای آوایی همانند باشند، اما در مورد تنوع موجود در این زمینه محدودیتی وجود دارد. این محدودیتها کمک به تعریف «زبان بشری» می‌کنند، و مجموعه جهانی مشخصه‌های آوایی مورد بحث در فصل ۸ را در برمی‌گیرند. علاوه بر این، در مورد انواع قواعد واجی ای که واقعاً عمل می‌کنند، محدودیتهایی وجود دارد. قواعد واجی رابطه طبیعی موجود بین نماهای آوایی و واجی يك تکواژ را حفظ می‌کنند. برای مثال، موقعی که قاعده (9) در فصل ۹، واحد واجی [s] را به واحد آوایی [z] تبدیل کرد، فقط يك مشخصه، یعنی [واکداری] تغییر پیدا کرد، و این تغییر طبیعی بود، زیرا آوای مجاور مشخصه [ـا واکدار] داشت. اما در هیچ زبانی قاعده‌ای یافت نمی‌شود که واحد واجی [s] را به واحد آوایی [a] تبدیل کند. چنین تبدیلی کاملاً غیرطبیعی خواهد بود، زیرا بسیاری از مشخصه‌های نمای واجی را تغییر می‌دهد. از سوی دیگر، بررسی قواعد واجی زبانهای مختلف روشن می‌سازد که برخی از انواع تغییر از نمای واجی به نمای آوایی، بکرات اتفاق می‌افتند. از این رو، زبان آموزی کودک نباید بدان گونه که در نگاه نخست جلوه می‌کند،

این چنین پیچیده باشد. برخی از انواع قواعد هرگز پدیدار نمی‌شوند، اما برخی دیگر در بسیاری از زبانها به‌کار برده می‌شوند. همان‌گونه که خواهیم دید، فرصیه منطقی این است که انسان بایک استعداد ذاتی متولد می‌شود که به یاری آن می‌تواند انواع قواعد زبانهای بشری را فراگیرد؛ ممکن است کودک برای یادگیری اینکه چگونه زبان در محیط از ویژگیهای عام زبان استفاده خاص می‌کند، مستعد باشد. خواه این فرضیه‌ها معتبر باشد خواه نباشد، تردیدی نیست که زبانها در مورد قواعد واجی خود همانندیهایی بسیاری از خود نشان می‌دهند. در این فصل معمولترین انواع فرایندهای واجی را بررسی خواهیم کرد.

همگونی

معمولترین پدیده‌ای که توسط قواعد واجی بیان می‌شود همگونی است، که در آن مشخصه بخصوصی از یک واحد آوایی تغییر یافته و با مشخصه واحد مجاور یکسان می‌شود. با توجه به مشخصه تغییر یافته، انواع گوناگونی از همگونی وجود دارد. قاعده واجی (9) در فصل ۹ نمونه‌ای از همگونی واکداری است. ذکر این مطلب لازم است که هر چند قاعده (9) فقط همگونی واکداری مربوط به تکواژهای «جمع»، «ملکی»، و «سوم شخص مفرد زمان حال ساده» را توصیف می‌کند، اما این پدیده در زبان انگلیسی عامتر است. مثالهای زیر در مورد تکواژ «زمان گذشته» را ملاحظه کنید: [bekt]، [jəmt]، [kɪst]، [wɪst]، [laeft]. در هر یک از این واژه‌ها صورت آوایی تکواژ «زمان گذشته» [t] است، که همانند همخوان پایانی ریشه‌ای که بدان افزوده می‌شود، [— واکدار] می‌باشد. از سوی دیگر، در صورتی که آخرین واحد آوایی ریشه [— واکدار] باشد، نشانه «زمان گذشته» در آن به صورت [d] ظاهر می‌شود، بدان گونه که در [taegd]، [fezd]، [sevd]، [kɔld]، [bawd]، و [tayd] مشاهده می‌شود. از این رو، همگونی واکداری در این مورد نیز در سایر موارد رخ می‌دهد.

قواعد واجی مربوط به همگونی واکداری در بسیاری از زبانها عمل می‌کنند. در زبان آلمانی قاعده (۱) روی همخوانهای [— واکدار] زمانی عمل می‌کند که پیش از پسوند های آغازشونده با انسدادیهایی [— واکدار] ظاهر گردند.

$$[— واکدار] \rightarrow [— واکدار] \text{ / } \left[\begin{array}{c} \text{— واکه‌ای} \\ \text{+ همخوانی} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \text{— واکدار} \\ \text{— رهش‌دفعی} \end{array} \right]$$

از این رو، ریشه sag «گفتن» در واژه sagen به صورت [zag] تلفظ می‌شود، اما

همین ریشه در واژه *sagte* «گفت، گفتم» به صورت [zak] ادا می‌شود. در نوعی خاص از همگونی واکداری، انسدادیهای [ـ+ واکدار] آلمانی موقعی که به عنوان آخرین واحد آوایی واژه ظاهر گردند، تبدیل به [ـ- واکدار] می‌شوند. چون ممکن است، پس از پایان واژه مکث کوتاهی پدید آید، یا اندامهای گفتار لحظه‌ای از فعالیت باز ایستند، و چون در طول این قبیل مکثها تار آواها مرتعش نمی‌شوند، در نتیجه تغییر [ـ+ واکدار] به [ـ- واکدار] ممکن است به صورت همگون رخ دهد. در شکل ۱-۱۵ در این باره مثالهایی ارائه شده است. در این شکل نیز، همانند سایر شکل‌های این فصل، صورت نوشتاری عادی مثالهای مربوط به سایر زبانها در درون پرانتز ارائه شده است. در این شکل، نمای واجی ریشه در هـ-مرورد به همخوان [ـ+ واکدار] ختم می‌شود. موقعی که پیوند گفتار شونده با آوای [ـ+ واکدار]، به ریشه افزوده شود، آن همخوان [ـ+ واکدار] باقی می‌ماند، اما، هنگامی که ریشه بدون پسوند ظاهر گردد، در آن صورت انسدادی [ـ+ واکدار] در جایگاه پایان واژه واقع می‌شود و در نتیجه تبدیل به [ـ- واکدار] می‌گردد. هر چند این قبیل تکواژهای ریشه‌ای به صورت دو نمای آوایی متفاوت متجلی می‌شوند، اما يك نمای واجی دارند.

شکل ۱-۱۰

نمای آوایی		نمای واجی		معنی تکواژ	
وسط واژه		پایان واژه			
[štawbən]	«گردوغبار راه انداختن»	[štawp]	«گرد و غبار»	[štawb]	«گردوغبار»
(stauben)		(Staub)			
[kɪndər]	«کودکان»	[kɪnt]	«کودک»	[kɪnd]	«کودک»
(Kinder)		(Kind)			
[tagə]	«روزها»	[tak]	«روز»	[tag]	«روز»
(Tage)		(Tag)			

همگونی خیشومی، یا خیشومی شدگی^۱ يك فرايند همگونی در زبان فرانسه است. واژه‌های موجود در شکل ۲-۱۵ را مورد ملاحظه قرار دهید. در این شکل نمای واجی هر تکواژ دارای واکه^۲ [— خیشومی] است که به دنبال آن يك همخوان [+ خیشومی] ظاهر شده است. در صفت‌هایی که اسامی مؤنث را توصیف می‌کنند، این نمای واجی در اصل از نظر آوایی نیز به همین شکل ظاهر می‌شود. اما در صفت‌هایی که اسامی مذکر را توصیف می‌کنند، واکه^۲ [— خیشومی] به [+ خیشومی] تبدیل می‌گردد، یعنی، با همخوان [+ خیشومی] پس از خود همگون می‌شود. سپس، همخوان [+ خیشومی] حذف می‌گردد. (در الفبای آوانگار نشانه [~] بر بالای واکه حاکی از این است که واکه [+ خیشومی] می‌باشد؛ عدم حضور این نشانه به معنای این است که واکه [— خیشومی] است.) در زبان فرانسه، توصیف شرایطی که در آن خیشومی شدگی اتفاق می‌افتد تا حدودی پیچیده است و نیازی نیست که در اینجا به آن بپردازیم.

شکل ۲-۱۰

نمای‌های آوایی	معنی تکواژ	
	صفت برای اسم مؤنث	صفت برای اسم مذکر
[plɛ]	[plen]	«پر»
(plein)	(pleine)	
[plā]	[plan]	«مسطح»
(plan)	(plane)	
[bɔ̃]	[bɔn]	«خوب»
(bon)	(bonne)	

همچنین همگونی ممکن است مشخصه‌های جایگاه تولید را نیز تغییر دهد. برای مثال؛ در زبان اسپانیولی تکواژی که معنی «a/an» می‌دهد به صورت *un* نوشته می‌شود، و در واقع، آوای خیشومی [n] در نمای واجی این تکواژ ظاهر می‌گردد. اما، از دیدگاه

آواشناسی، این تکواژ به صورت [un]، [um]، [uη]، با [uñ] ظاهر می‌شود - که [n] يك خیشومی [- قدامی، + تیغه‌ای] است (یعنی، کامی). شکل ۳-۱۵ نمونه‌هایی از صورت‌های آوایی تکواژ un در زبان اسپانیولی را به نمایش می‌گذارد. از دیدگاه آواشناسی، همخوان خیشومی این تکواژ با جایگاه تولید نخستین همخوان واژه بعدی همگون می‌شود. برای مثال، اگر واژه با همخوان [+ قدامی، - تیغه‌ای] آغاز شود، مانند [p] یا [b]، همخوان خیشومی un در آن به صورت [m] تلفظ می‌شود که يك واحد آوایی [+ قدامی، - تیغه‌ای] است. در صورتی که واژه با همخوان [- قدامی، + تیغه‌ای] آغاز شود، مانند [ç]، همخوان خیشومی نیز [- قدامی، + تیغه‌ای]، یعنی [ñ] می‌شود. این مورد را می‌توان توسط يك قاعده واجی زبان اسپانیولی، مانند قاعده (2) بیان کرد.

$$(2) \left[\begin{array}{c} + \text{ قدامی} \\ + \text{ تیغه‌ای} \end{array} \right] \rightarrow \left[\begin{array}{c} \alpha \text{ قدامی} \\ \beta \text{ تیغه‌ای} \end{array} \right] / \left[\begin{array}{c} + \text{ خیشومی} \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} + \text{ همخوانی} \\ \alpha \text{ قدامی} \\ \beta \text{ تیغه‌ای} \end{array} \right]$$

کاربرد متغیرها باعث می‌شود که قاعده چند مورد همگونی را به عنوان پدیده‌ای واحد و عام بیان کند. یعنی، به عوض نداشتن قواعد متعدد - يك قاعده برای توصیف تبدیل [n] واجی به [m] آوایی، قاعده دیگر برای تبدیل [n] واجی به [ñ] آوایی، و باز هم یکی دیگر برای ایجاد [η] آوایی - متغیرها نشان می‌دهند که [n] واجی، یعنی خیشومی [+ قدامی، + تیغه‌ای]، در ارتباط با مشخصه‌های [قدامی] و [تیغه‌ای] ارزشی همانند ارزش همخوان بعدی در این باره کسب می‌کند.

لازم به تذکر است که قاعده همگونی خیشومی زبان انگلیسی نیز درست بدین گونه است. پیشوند *in* «نه» همیشه به صورت آوایی [In] تظاهر نمی‌کند، بلکه پیش از همخوان‌های [+ قدامی، - تیغه‌ای] به صورت [Im] تلفظ می‌شود، بدان گونه که در واژه‌های *imbalance*، *impolite*، *impossible* مشاهده می‌شود. در برخی از لهجه‌های زبان انگلیسی، خیشومی تکواژ *in* با همخوان‌های [- قدامی، - تیغه‌ای] نیز همگون می‌شود، بدین ترتیب در این قبیل لهجه‌ها در واژه‌هایی مانند *inglorious* و *incomplete* به صورت [In] تلفظ می‌شود. اما، این قاعده زبان انگلیسی محدودتر از قاعده زبان اسپانیولی است، زیرا در زبان انگلیسی همخوان خیشومی کاملاً با جایگاه تولید همخوان‌های بعدی همگون نمی‌شود؛ برای مثال، واژه *injustice* به صورت [Inʃəstəs] تلفظ می‌شود، نه به صورت [Inʃəstəs].

موقی که همگونی بین واژه‌های غیر مجاور اتفاق بیفتد؛ اصطلاحی که برای

شکل ۳-۱۰

معنی	در گروه اسپانیولی زیر ظاهر می‌شود	نمای آوایی
« يك سگ »	[um perro] (un perro)	[um]
« يك بلیت »	[um boleto] (um boleto)	
« يك خیاط »	[un sastre] (un sastre)	[un]
« يك دفتر یا دداشت »	[un tako] (un ta o)	
« يك چك »	[uñ cheque] (un cheque)	[uñ]
« يك لطیفه »	[uñ chiste] (un chiste)	
« يك اتومبیل »	[uŋ coche] (un coche)	[nŋ]
« يك ضربه »	[nŋ golpe] (un golpe)	

توصیف آن به کار می‌برند اوملات^۱ هماهنگی^۲ و هماهنگی واکه^۳ است. در فرایندها اوملات واکه ریشه با واکه پسوند همگون می‌شود. فرایند اوملات در چند زبان ژرمنی در ارتباط با مشخصه [پسین] است؛ در صورتی که واکه پسوند [— پسین] باشد، واکه ریشه نیز چنین می‌شود. در آلمانی جدید فرایند اوملات در تکواژیایی رخ می‌دهد که در آنها واکه ریشه معمولاً [+ پسین] باشد، اما موقعی که پسوند e، یا er، به معنی «جمع»، افزوده

می‌شود، واکه ریشه برای تطبیق با واکه [— پسین] پسوند، تبدیل به [— پسین] می‌شود. توجه کنید که هرچند پسوند جمع با واکه [ə]، که از نظر آوایی يك واکه [— پسین] است، تلفظ می‌شود، اما همان گونه که در نوشتار عادی با حرف e نشان داده شده است، در سطح واجی [— پسین] تلفظ می‌شود، شکل ۴-۱۵ فرایند اوملات در زبان آلمانی را به نمایش می‌گذارد. نشانه واکه همراه با نشانه زیرین [˘] حاکی از این است که واکه همه نشانه‌های مربوط به آن نشانه را دارد؛ بجز اینکه، ارزش آن در ارتباط با مشخصه [پسین] متفاوت است؛ از این رو [o] يك واکه [— بسته، — باز، + گرد، + پسین] است، حال آنکه [ö] يك واکه [— بسته، — باز، + گرد، — پسین] می‌باشد.

شکل ۴-۱۰

بدون پسوند	با پسوند
[dər zɔn] «پسر» (<i>der Sohn</i>)	[di zönə] «پسرها» (<i>die Söhne</i>)
[das dɔrf] «دهکده» (<i>das Dorf</i>)	[di döfər] «دهکده‌ها» (<i>die Dörfer</i>)
[dər tsuk] «قطار» (<i>der Zug</i>)	[di tsügə] «قطارها» (<i>die Züge</i>)
[dər flʊs] «رودخانه» (<i>der Fluß</i>)	[di tlʊsə] «رودخانه‌ها» (<i>die Flüße</i>)

در فرایند اوملات مشخصه واکه پسوند موجب تغییر مشخصه واکه ریشه می‌شود، اما درهمانگی واکه‌ای برخی مشخصه‌های واکه ریشه مشخصه‌های پسوند را تعیین می‌کند.

فرایند هماهنگی واکه‌ای، در زبانهای فنلاندی، مجاری، ترکی، و همچنین در زبانهای دیگری که چندان معروف نیستند، رخ می‌دهد. در زبان ترکی پسوند «ملکی / حالت اضافی» ممکن است به صورت -[in]، -[ĭn]، -[un]، یا -[ün] ظاهر شود، که بستگی به واکه‌های ریشه‌ای دارد که بدان افزوده می‌شود. این مورد در شکل ۵-۱۰ نشان داده شده، است. صورت ساده شده قاعده هماهنگی واکه‌ای در زبان ترکی را می‌توان بصورت قاعده (۴) ارائه داد.

$$(3) \left[\begin{array}{c} + \text{ واکه‌ای} \\ - \text{ همخوانی} \end{array} \right] \rightarrow \left[\begin{array}{c} \alpha \text{ گرد} \\ \beta \text{ پسین} \end{array} \right] / \left[\begin{array}{c} \alpha \text{ گرد} \\ \beta \text{ پسین} \end{array} \right] \#$$

به بیان دیگر، ارزش واکه پسوند (نشانه $\#$ حاکی از پایان ریشه و آغاز پسوند است) در ارتباط با مشخصه‌های [گرد] و [پسین] همانند ارزش هر واکه ریشه در ارتباط با این مشخصه‌هاست (نشانه چند نقطه ... حاکی از این است که واکه‌ها الزاماً نباید در مجاورت یکدیگر باشند؛ همان گونه که در همه مثالهای شکل ۵-۱۰ مشاهده می‌شود، ممکن است همخوانها بین واکه‌ها فاصله ایجاد کنند). از این رو، در واژه *yol*، واکه ریشه و

شکل ۲-۱۰

اسم بدون پسوند	اسم با پسوند ملکی / حالت اضافی
<i>yot</i>	<i>yolun</i>
«راه»	«مربوط به راه»
<i>gün</i>	<i>günüin</i>
«روز»	«مربوط به روز»
<i>kedî</i>	<i>kedinin*</i>
«گر به»	«مربوط به گر به»
<i>para</i>	<i>paranin*</i>
«پول»	«مربوط به پول»

* در این واژه‌ها، [m] توسط يك قاعده عام واج‌شناسی زبان ترکی بین دو واکه مجاور افزوده می‌شود.

همچنین واکهٔ پسوند، یعنی [u]، هر دو [+گرد، +پسین] هستند؛ به طریق مشابه، در واژهٔ *para* واکه‌های ریشه، و نیز واکهٔ [j]، مشخصه‌های [-گرد، +پسین] دارند. علاوه بر قواعدی که همگونی يك واکه یا واکهٔ دیگر را موجب می‌شود، یا بین يك همخوان و همخوان دیگر هماهنگی ایجاد می‌کند، زبانها همچنین قواعدی دارند که موجب هماهنگی واکه‌ها باهمخوانها و برعکس، باعث هماهنگی همخوانها با واکه‌ها می‌شوند. مثال مربوط به خیشومی شدگی در زبان فرانسه، تبدیل يك واکهٔ [-خیشومی] را به [+خیشومی]، در صورتی که پیش از همخوان [+خیشومی] ظاهر شود، نشان می‌دهد. نمونهٔ دیگری از اینکه واکه‌ها باهمخوان بعد از خود شباهت بیشتری پیدای کنند، در زبان ژاپنی رخ می‌دهد که در آن واکه‌ها، که معمولاً [+واکدار] هستند، به‌هنگام ظاهر شدن پیش از يك همخوان [-واکدار]، از نظر آوایی [-واکدار] می‌شوند. اما، هماهنگی همخوانها با واکه‌ها بیش از همه در زبانهای دنیا رایج است. برای مثال، در بسیاری از زبانها، همخوانهای [+پسین]، مانند [k] و [g]، به‌هنگام ظاهر شدن پیش از واکه‌های [-پسین] به [-پسین] تبدیل می‌شوند. این پدیده در زبان انگلیسی رخ می‌دهد، اما بسیاری از سخنگویان آن از این تغییر بی‌اطلاع هستند، زیرا کاملاً قابل پیش‌بینی است. جایگاه تولید نخستین آوای [kip] را با نخستین آوای [kup] مقایسه کنید. متوجه خواهید شد که به‌هنگام تلفظ [kip] که يك واکهٔ [-پسین] دارد، همخوان [k] با جایگاه تولید نزدیک به کام ([+پسین]) تولید می‌شود، حال آنکه همخوان [k] در واژهٔ [kup] به علت قرار گرفتن آن پیش از واکهٔ [u] که مشخصهٔ [+پسین] دارد، در کام و همسراه با عقب کشیده شدن زبان تولید می‌شود. همچنین، همخوانها به‌واسطهٔ مشخصه‌هایی غیر از مشخصه‌های جایگاه تولید با واکه‌ها همگون می‌شوند. در زبان اسپانیولی واژه‌های *dado* «داد» و *bebo* «می‌نوشم» دارای نماهای واجی [dado] و [bebo] هستند، اما نماهای آوایی آنها به ترتیب [daɔo] و [beβo] می‌باشد ([β] نشانهٔ آوای سایشی دولبی و واکدار است، یعنی، سایشی‌ای که با دولب تولید می‌شود). آنچه که در این مورد رخ داده تبدیل مشخصهٔ [پیوسته] از [-] در نمای واجی به [+] در نمای آوایی است. همهٔ واکه‌ها [+پیوسته] هستند، و در اسپانیولی موقعی که يك همخوان غیر خیشومی واکدار و دارای مشخصهٔ [-پیوسته] بین دو واکهٔ [+پیوسته] ظاهر می‌شود، آن همخوان با مشخصهٔ واکه‌های همجوار خود همگون شده و مشخصهٔ [+پیوسته] می‌گیرد.

ناهمگونی و درج واحدهای آوایی

ناهمگونی^۴، که در آن مشخصه‌ای از يك واحد آوایی تغییر می‌یابد تا از مشخصه واحد همجوار خود متفاوت شود، کمتر از همگونی معمول است. مثالی که در این باره بیش از همه به آن استناد می‌شود در زبان سانسکریت صورت گرفته است؛ سانسکریت زبانی است که پیش از میلاد مسیح در هندوستان بدان سخن می‌گفته‌اند، در زبان سانسکریت یکی از طرق واژه‌سازی مضاعف سازی^۵ بوده است، یعنی فرایندی که در آن به واسطه تکرار نخستین همخوان وواکه^۶ ریشه، پیشوندی ایجاد می‌شده است. از این رو، از ریشه [da:] «دادن» (که در آن نشانه [:] حاکمی از این است که واکه قبلی دارای مشخصه آوایی [ـ کشیده] است)، به واسطه افزودن پسوند و تکرار پیشوند [da]، واژه [dada: ti] «می‌دهد» ساخته می‌شد (در سانسکریت واکه [ـ کشیده] در ریشه، در پیشوند بطور نظام‌مند تکرار شده و به [ـ کشیده] تبدیل می‌شد). بدین ترتیب، با در نظر گرفتن ریشه [d^ha:] «گذاشتن»، انتظار می‌رود که پیشوند تکراری [d^ha] ایجاد شود. اما در عوض، واژه‌هایی از قبیل [dad^ha:ti] «می‌گذارد» می‌یابیم. فرایندی که در این مورد عمل می‌کند، ناهمگونی است. قاعده^۷ عام برای مضاعف سازی عبارت است از تکرار نخستین همخوان وواکه^۸ ریشه، اما، به عوض اینکه این قاعده واژه‌ای بادوهمخوان [ـ دمش]، مانند [d^had^ha: ti]^۹ تولید کند، يك قاعده^{۱۰} ناهمگونی مشخصه [ـ دمش] را در همخوان اول به [ـ دمش] تبدیل می‌کند. (در آثار زبان شناسی نشانه^{۱۱} پیش از صورتهای غیر قابل قبول گذاشته می‌شود).

فرایند ناهمگونی يك واحد آوایی را بوضوح از واحدهای مجاور یکسان یا مشابه، متفاوت می‌کند. طریق دیگر نیل به این هدف درج^{۱۲} يك واحد آوایی بین دو واحد مشابه است، و در فصل ۹ قاعده^{۱۳} (8) که مربوط به درج [ə] بود، دقیقاً این عمل را انجام می‌دهد. در آنجا این قاعده دو واحد آوایی مشابه را از هم جدایی کرد. بنابراین، به عوض داشتن واژه‌های انگلیسی [wɪʃs] یا [čærčs]، واژه‌های [wɪʃsəz] یا [čærčəz] تولید می‌گردد (که حاصل عملکرد دو قاعده^{۱۴} (8) و قاعده^{۱۵} همگونی واکداری هستند). لازم به تذکر است که قاعده^{۱۶} (8) همانند قاعده^{۱۷} همگونی واکداری باید اصلاح شود تا بر صورتهای «زمان گذشته» اعمال گردد، زیرا در این حالت نیز موقعی که دو واحد آوایی

4. dissimilation

5. reduplication

۶- نشانه * : نشان دهنده صورت زبانی نادرست یا غیر دستوری است.

7. insertion

یکسان یا مشابه در جوار یکدیگر ظاهر می‌شوند، درج [ə] نیز رخ می‌دهد. افعال *hunt* و *land* را ملاحظه کنید. بدون قاعده (8) صورت گذشته آنها [laendd] و [həntt] خواهد بود؛ با درج [ə] (واضحاً، همگونی واکداری با [ə])، صورت‌های آوایی واقعی را، یعنی [laendəd] و [həntəd] را به دست خواهیم آورد. قواعد واجی حتی موقعی که ناهمگونی در میان نباشد، واحدهایی را می‌افزایند. برای مثال، در زبان انگلیسی می‌توان پیش‌بینی کرد که واکه‌های [+ سخت، - باز] یعنی [i, e, u, o] واکه‌های مرکب هستند، یعنی، از نظر آواشناسی به دنبال آنها یک غلت ظاهر می‌شود. این غلت توسط یک قاعده درج واحد افزوده می‌شود.

			— واکدای	+	واکدای
			— همخوانی	—	همخوانی
			+	سخت	+
4)	∅	→	— بسته	— باز	—
			α پسین	α پسین	
			α گرد	α گرد	

قاعده (4) بیان می‌دارد که به دنبال واکه‌های سخت [i] و [e]، که [- پسین، - گرد] هستند، غلت [y]، که نیز [- پسین، - گرد] است، ظاهر می‌شود؛ و به دنبال واکه‌های سخت [u] و [o]، یعنی [+ پسین، + گرد]، غلت [w] ظاهر می‌شود که آن‌هم [+ پسین، + گرد] است.

در زبان اسپانیولی، موقعی که واژه‌ی با [s] و به دنبال آن واحد دیگری بامشخصه [+ همخوانی] آغاز می‌شود. یک قاعده درج واحد وجود دارد که واکه [e] را بر آغاز واژه می‌افزاید. برای مثال، تکواژی را ملاحظه کنید که معنی آن «نوشتن» است. درواژه‌های *transcibir* «آوانویسی کردن» و *subscribir* «تصویب کردن»، تکواژ [skriβ] ظاهر می‌شود^۸، اما، موقعی که این تکواژ بدون پیشوند به کار می‌رود، مانند واژه *escribir* «نوشتن» واحد آوایی [e] بر آن افزوده می‌شود. عملکرد این قاعده را می‌توان در بسیاری از واژه‌های اسپانیولی مشاهده کرد: *escuela* «مدرسه»، *especie* «نوع

۸- همخوان [b] که [- پیوسته] است؛ با واکه‌های همجوار [+ پیوسته] همگون شده و منجر به پدیداری [β] گشته است. مؤلف.

حیوانی»، *estampa*. «تمبر»، *estuco* «بتونه»

فرایندهای واجی و تحول زبانی

همگونی و درج واحد از فرایندهای واجی معمول هستند. درعین حال که ناهمگونی فرایندی است که کمتر اتفاق می‌افتد، اما بطوری که مشاهده کردیم، گاهی اوقات مستقیماً بدو اسطه درج واحد ایجاد می‌شود. در فصل ۹ گفته شد که ساده‌ترین نوع نظام واجی آن است که در آن نماهای واجی تکواژها صرفاً زیر مجموعه‌هایی از نماهای آوایی آنها باشند؛ برای تبدیل نماهای اولی به دومی، فقط نیاز به قواعد حشو خواهد بود. زبانی که دارای این نوع نظام واجی باشد، قاعده واجی نخواهد داشت؛ اما، چنین زبانی تاکنون یافت نشده است. همه زبانها دارای قواعد واجی هستند، و بسیاری از این قواعد از نوع همگونی یا درج واحد می‌باشند. چرا این چنین است؟ پاسخ این پرسش در ماهیت انسان و زبان دی نهفته شده است که زبان‌شناسان هنوز هم در باره آن تحقیق می‌کنند. هرچند دانش ما از ماهیت زبان هنوز هم بسیار اندک است، اما می‌توان توجیهاتی احتمالی در این باره ارائه داد.

عاجل‌ترین توجیه در این باره را که چرا زبانی دارای قاعده واجی خاصی است می‌توان در تاریخ آن زبان یافت. می‌توان گفت که این قاعده دربره‌ای از زمان در گذشته بر زبان افزوده شده و هنوز هم کاربرد دارد. برای مثال، در زبان لاتین، زبانی که اسپانیولی از آن منشعب شده است، قاعده‌ای وجود داشت که بین دو واکه، همخوان [b] را به [β] تبدیل می‌کرد. پس از اینکه زبان لاتین به اسپانیا آورده شد، این قاعده بتدریج رواج یافت و همه واحدهای [+واکدار، -پیوسته، -خیشومی] را دربر گرفت، و تا قرن پانزدهم این قاعده همگونی که بین دو واکه، انسدادیهای واکدار [-پیوسته] را به [+پیوسته] تبدیل می‌کند، بخشی از نظام واجی زبان اسپانیولی شد. خیشومی‌شدگی در فرانسوی، فرایند اوملات در آلمانی، و قاعده درج [e] در اسپانیولی توجیهات تاریخی مشابهی از این نوع دارند.

زمانی که قاعده‌ای بر نظام واجی زبانی افزوده شود، از آن پس به‌مدت چندین قرن فعال باقی می‌ماند. اما اینکه قاعده‌ای زمانی در زبان وجود داشته است، الزماً جزو زبان همزمانی به‌شمار آورده نمی‌شود. گاهی قاعده‌ای از رواج می‌افتد و در زبان جدید اثر آن فقط در چند واژه باقی می‌ماند، و بدین ترتیب معلوم می‌نماید که آن قاعده در گذشته بخشی از نظام واجی بوده است. برای مثال، فرایند اوملات در زبان ژرمنی، یعنی زبانی که پیش از پیدایش انگلیسی باستان و نیز آلمانی باستان رایج بود، یک فرایند

واجبی فعال بوده است. همان گونه که مشاهده کردیم، قاعدهٔ مربوط به فرایند اوملات هنوز هم در آلمانی جدید عمل می‌کند، اما در انگلیسی جدید چنین قاعده‌ای وجود ندارد. اما، چند جمع بی‌قاعدهٔ زبان انگلیسی از قبیل *tooth / teeth*، *goose / geese* و *foot / feet*، حاصل عملکرد يك قاعدهٔ اوملات قدیمی هستند. در هر سه جفت اسم فوق صورت مفرد دارای واکهٔ [+ بسته، + پسین، + گرد] هستند، حال آنکه صورتهای جمع آنها دارای واکهٔ [+ بسته، - پسین، - گرد] می‌باشند. یادآوری می‌شود که اوملات فرایندی است که در آن واکهٔ ریشهٔ پیش از پسوند [- پسین]، تبدیل به [- پسین] می‌شود. در ژرمنی غربی جمع برخی از واژه‌ها، از جمله *tooth*، *goose* و *foot*، با افزودن پسوند [i]، یعنی يك واکهٔ [- پسین] ایجاد می‌شد. موقعی که این پسوند به ریشهٔ دارای يك واکهٔ [+ پسین] افزوده می‌شد، واکهٔ آن ریشه [- پسین] می‌گشت. در نتیجه، فرایند اوملات خود بخود واکهٔ ریشه را سرانجام تبدیل به [- گرد] می‌کرد، زیرا بدان گونه که در فصل ۹ مشاهده شد، واکندهای [- پسین] در زبان انگلیسی همه [- گرد] نیز هستند، چرا قاعدهٔ اوملات در زبان انگلیسی از بین رفته است؟ دادن پاسخ قاطع به این قبیل پرسشها دشوار است. ما نمی‌توانیم به عقب برگردیم و علت را از سخنگویان آن پرسسیم، حتی اگر این کار عملی می‌شد، در اینکه آنها می‌توانستند به این پرسش پاسخ بگویند، تردید وجود دارد، زیرا ظاهر شدن یا از بین رفتن قواعد واجی در زبان معمولاً بطور ناگهانی رخ نمی‌دهد. این، يك فرایند تدریجی است که حداقل به يك نسل یا گاهی به وقت بیشتر نیاز دارد. اما، در این مورد خاص می‌دانیم که پسوند [i] سرانجام از رواج افتاد، و بعداً، در حدود سدهٔ چهارده، واکندهای بی‌تکیهٔ پایان واژه دیگر تلفظ نشدند از این رو، صورت زبانی‌ای باقی نماند که قاعدهٔ اوملات روی آن عمل کند. خود قاعده از نظام آوایی زبان حذف شد و در زبان انگلیسی فقط چند واژه برجای مانده که نشان می‌دهند این قاعده زمانی رایج بوده است. اما، در آلمانی جدید قاعدهٔ اوملات باقی مانده است. زیرا پسوندهایی که بخشی از بافتی به شمار می‌روند که این قاعده در آن عمل می‌کند، در زبان باقی مانده‌اند.

اینکه قاعده ای از نظام واجی همزمانی زبان از دوران قدیم سرچشمه می‌گیرد، علت منشأ آن را توجیه نمی‌کند. همهٔ زبانها تحول می‌یابند. تحول ذاتی زبان است. تعدادی عوامل مختلف را می‌توان در ارتباط با تحولات حادث در نظامهای واجی زبانها دخیل دانست، اما، با وضع فعلی دانش ما، نمی‌توان این عوامل را به‌عنوان توجیهی جامع ارائه داد. در میان عواملی که زبان‌شناسان معتقدند به بحث تحول واجی مربوط می‌شوند، عبارتند از: (۱) خصوصیات فیزیولوژیک نظامهای گفتاری و شنیداری انسان،

(۲) تداخل زبانی، (۳) ماهیت اجتماعی زبان، و (۴) زبان آموزی کودک.

یادآوری این نکته مهم است که ازدیدگاه فیزیولوژی، نظام واجی موجب به وجود آمدن نمای آوایی نظام‌مندی می‌شود که به مجموعه‌ای از دستورالعملهای صادره به اندامهای گفتار تبدیل می‌گردد. بدین ترتیب، گفتار تحقق می‌یابد، که برای ایجاد ارتباط زبانی باید شنیده شده و درک شود. هرچه تعداد دستورالعملهای صادره به اندامهای گفتار کمتر و ساده‌تر باشد، به سود سخنگو خواهد بود. این واقعیت خود می‌تواند دلیلی بر وجود قواعد همگونی در کلیه زبانهای بشری باشد. قاعده همگونی [پیوسته] در زبان اسپانیولی را ملاحظه کنید در صورتی که سخنگو بخواهد واژه *bebo* «می‌نوشم» را تولید کند، باید تعداد بسیاری دستورالعمل به اندامهای مجرای گفتار خود صادر کند، از جمله دستورالعملهایی درباره باز یا مسدود بودن مسیر جریان هوا برای هر واحد آوایی. حال، به دستورالعملهایی که سخنگو در این باره صادر می‌کند توجه کنید. در صورتی که نمای آوایی این واژه همانند نمای واجی آن باشد ([bebo])، در ارتباط با مشخصه [پیوسته] دستورالعملهای صادره به صورت «[— پیوسته] [— پیوسته] [— پیوسته]» خواهد بود. اما، قاعده همگونی کار سخنگو را سهلتر می‌کند، پس از صدور کلیه دستورالعملهای مربوط به تولید [b] در آغاز واژه، وی فقط باید دستورالعمل مربوط به مشخصه «[— پیوسته]» را صادر کند تا در سراسر تولید باقی واژه عمل نماید. یعنی، در مراحل تولید واکه [e]، سایشی [β]، و واکه [o]. قاعده همگونی واکداری زبان انگلیسی نیز همانند این مورد است، زیرا سخنگو فقط باید صدور دستورالعمل مربوط به «[— واکدار] یا [— واکدار] را (که برای آخرین واحد آوایی ریشه صادر می‌شود) تداوم بخشد، تا بدین ترتیب پسوند مورد نظر [— واکدار] یا [— واکدار] بشود. در مورد خیشومی شدگی در زبان فرانسه و فرایند اوملات در زبان آلمانی نیز چنین دستورالعملی صادر می‌شود.

همگونی، يك فرایند واجی طبیعی است، که شاید مربوط به گرایش درونی همه انسانها به سوی به حداقل رساندن پیچیدگی کنشهای بنیادی‌شان باشد. ممکن است موجودیت قواعد درج واحد نیز ناشی از پیچیدگی حرکات اندامهای گفتار باشد. همان گونه که قبلاً ذکر گردید، بدون قاعده درج [ə] صورتهای آوایی واژه‌های *wishes* و *churches*، [wɪʃs] و [tʃəɪtʃs] خواهد بود. تولید خوشه همخوانی‌ای مانند [ss] یا [tʃs] ظاهراً نیاز به حرکات نسبتاً پیچیده اندامهای گفتار دارد، و این قبیل خوشه‌ها در زبانهای بشری بندرت ظاهر می‌شوند. برخی از زبانها نیز، مانند ژاپنی، خوشه‌های همخوانی بسیار اندک دارند. در زبان ژاپنی تقریباً به دنبال هر همخوانی يك واکه ظاهر می‌شود، که می‌توان

آن را درواژه‌هایی که ژاپنی از انگلیسی قرض کرده است، نیز مشاهده نموده واژه *strike* به صورت [sutoraiku]، و *baseball* به صورت [beisubooru] تلفظ می‌شوند. درج [ə] بین واحدهایی مانند [č] (یا [š]) و [s]، تلفظ را برای سخنگویان زبان انگلیسی آسانتر می‌سازد، همچنین، این عمل باعث می‌شود که شنوندگان نیز بتوانند واژه‌های شنیده شده را به سہولت از هم باز شناسند؛ صورت آوایی [wišs] بسیار شبیه به صورت مفرد، یعنی [wiš] تلفظ خواهد شد، اما صورت آوایی [wišəz] کاملاً متفاوت است؛ حتی نمونه مشخص‌تر آن واژه *glasses* است که بدون درج [ə] به صورت [glaess] تلفظ خواهد شد. توجیہات احتمالی مربوط به ساختمان بدن انسان برای ناهمگونی کمتر متقاعدکننده جلوه می‌کنند. آنها ممکن است شبیه به توجیہات مربوط به درج واحد شوند، اما تعداد ناهمگونیها کمتر است و ارائه قاعده برای این فرایند فیزیولوژیک دشوار می‌نماید.

در فصل ۵ مشاهده کردیم که برخوردهای زبانی یا آمیزش زبانی بین سخنگویان دو زبان ممکن است منجر به تحولانی درواژگان و همچنین در واژه‌سازی زبان شوند. ثابت شده است که این تحولات معلول قرض‌گیری واژگانی گسترده یک زبان از زبانی دیگر است. چنین وضعیتی در نظام واجی زبان، یعنی در نماهای واجی، قواعد واجی وحشو، و نتیجتاً در نماهای آوایی زبان موجب پیدایش تغییراتی می‌شوند، برای مثال، در انگلیسی باستان برای واحدهای واجی [f] و [v] یک نمای واجی برای [θ] و [ð] یک نمای واجی، و برای [z] و [s] یک نمای واجی وجود داشت. مشخصه [واکداری] در مورد این سایشها تمایز دهنده نبود. در عوض، یک قاعده حشو مشخصه [— واکدار] را ارائه می‌کرد، و سپس، موقعی که آوای سایشی بین دو واکه یا بین یک واکه و یک همخوان واکدار ظاهر می‌شد، یک قاعده واجی همگونی واکداری، مشخصه [— واکدار] را به [— واکدار] تبدیل می‌کرد. در اوایل دوران انگلیسی باستان، واژه‌های قرضی در قالب نظام آوایی انگلیسی قدیم تلفظ می‌شدند. از این رو، واژه لاتینی *versus* در انگلیسی باستان به صورت *fers* نوشته می‌شد، زیرا در آن، [f] در آغاز واژه و [v] فقط بین دو واکه یا بین یک واکه و یک همخوان واکدار ظاهر می‌گشت. هرچه زمان سپری شد، انگلیسی باستان و پس از آن انگلیسی میانه از زبانهایی که در آنها [v]، [θ] و [z] در آغاز واژه ظاهر می‌شد، بطور فزاینده واژه‌هایی قرض کردند. هرچه تعداد واژه‌های قرضی افزایش یافت، احتمال تقلید تلفظ اصلی آنها نیز افزایش پیدا کرد. در انگلیسی باستان، ظاهر شدن جفت واژه‌هایی مانند *feel/veal* غیر ممکن بود، این دو واژه با [f] آغازین تلفظ می‌دهند. اما در دوران انگلیسی باستان، همزمان با قرض‌گیری واژه *veal* از زبان فرانسه،

تعدادی از واژه‌های دیگر نیز به عاریه گرفته شده که با [v] آغاز می‌شدند، و بدین ترتیب، نظام واجی زبان انگلیسی تحول یافت. از آن پس، مشخصه [واکداری] در مورد سایشها دیگر قابل پیش‌بینی نشد؛ و مشخص کردن آوای سایشی بامشخصه [—واکدار] یا [—واکدار] در نمای واجی الزامی گشت. در آن زمان امکان پیش‌بینی اطلاعات مربوطه وجود نداشت زیرا تنها مشخصه تمایز دهنده *feel* از *veal* مشخصه [واکداری] بود. قاعده حشو و قاعده واجی انگلیسی قدیم، در انگلیسی میانه اعتبار خود را از دست دادند، بدین ترتیب، بر اثر تماس گسترده زبان انگلیسی با زبانی دیگر، نظام واجی آن تحول یافت. برخی از زبان‌شناسان معتقدند که توجه دیگر برای تحول زبانی، خصوصاً تغییر واجی، ممکن است ناشی از گرایش انسان به ایجاد تغییر و تنوع باشد، روی هم رفته مدل لباس و سبکهای معماری، هنر، و موسیقی در همه جوامع، گاه آهسته و گاه بسرعت، در طول زمان تغییر پیدا می‌کنند. چرا باید زبان از این قاعده مستثنا باشد؟ زبان، لباس، مسکن، و ابزارهای بیان موارد زیبایی شناختی همه از ضروریات هستند، اما نهادهای اجتماعی نیز می‌باشند، بنا بر این، تابع تحولند. گرایش به تحول، خاص زبان نیست.

اکنون لازم به تذکر است که سه عامل مربوط به تحول زبانی—یعنی، ویژگیهای جسمانی انسان، برخورد زبانی، و ماهیت اجتماعی زبان—به مفهوم قاطع عامل تحول زبانی نیستند. از این رو، همگونی و درج واحد آوایی را می‌توان بر اساس ویژگیهای جسمانی توجیه کرد، اما این قبیل فرایندهای واجی همیشه رخ نمی‌دهند. در بسیاری از زبانها، برخلاف اسپانیولی، اسلادایهای واکدار بین دو واکه تبدیل به سایشی نمی‌شوند (در زبان انگلیسی واژه‌هایی مانند *ladder*, *baby*، و *saga* وجود دارد). در صورتی که در پس فرایندهای واجی علل جسمانی قانع وجود می‌داشت، همه زبانها می‌بایست دارای قواعد واجی مشترک بسیار زیادی بودند. عوامل جسمانی ظاهراً از علل مؤثر تحول زبانی هستند، اما الزاماً منجر به این قبیل تحولات نمی‌شوند. چنین گفته‌ای در مورد برخورد زبانی نیز صدق می‌کند، که ممکن است منجر به تحول شود، اما نه همیشه. بحث در مورد ماهیت اجتماعی زبان نیز ممکن است ما را مجاب سازد تا آن را عامل تحول بینگاریم، اما این نیز بیش از یک تصور عام نیست. ما می‌دانیم که همه زبانها تحول یافته‌اند و تحول خواهند یافت، اما برای پیش‌بینی اینکه کدام تحولات رخ خواهند داد، راهی وجود ندارد. البته، در این مورد زبان‌شناسان وضعیت سایر دانشمندان را دارند که پیرامون پدیده‌های مربوط به انسان مطالعه می‌کنند. برای مثال، دانشمندان علوم سیاسی، مورخان، مردم‌شناسان، و جامعه‌شناسان نیز قادر به پیش‌بینی رویدادهای آینده نیستند.

موقعی که جنبه‌ای از نظام زبانی تغییر می‌کند، این تغییر معمولاً تدریجی صورت

می‌گیرد، به‌طوری‌که برای بسیاری از مردم حداقل يك نسل طول می‌کشد تا قاعده جدیدی را فراگیرند، قاعده قدیمی را از یاد ببرند، و درنمای واجی تکواژها تغییرات لازم را به‌عمل آورند، به‌خاطر این گستره زمانی، برخی از زبان‌شناسان پیشنهاد کرده‌اند که کودکان به‌هنگام فراگیری زبان ممکن است در تحول زبانی نقشی ایفا کنند. زمانی اعتقاد عموم بر این بود که کودکان به‌هنگام فراگیری زبان مرتکب خطا می‌شوند، و دیگر اینکه، همین خطاهای اصلاح نشده موجب تحول زبانی می‌شوند. بررسیهای دقیق به شواهدی برای تأیید این نظر دست نیافته‌اند. اما، کودکان ممکن است قواعدی متفاوت از قواعد والدین خود فراگیرند. کسودکانی که در مرحله فراگیری زبان هستند، دو نوع منبع اطلاعاتی در دسترس دارند: (۱) استعداد ذاتی‌شان برای فراگیری زبان بشری، و (۲) نمونه‌های گفتاری زبان محیط خود. کودکان به‌نماینده‌ای زیر ساختی و قواعد واقعی بزرگسالان اطراف خود دسترسی مستقیم ندارند. آنان باید از دانش عام و مثالهای خاص موجود در دسترس خود استفاده کنند تا بتوانند مجموعه‌ای از نمادهای واجی زیرساختی و قواعد واجی را استنتاج نمایند. گاهی اوقات نمادهای واجی و قواعد ایجادشده توسط کودکان از آن والدین خود متفاوت خواهند بود. به این مثال گویا توجه کنید: يك فرد بزرگسال برای واژه‌های *wet/ whet/ which/ witch* نمادهای واجی متفاوتی دارد. در هر يك از این جفتها، واژه نخست با [w] و واژه دوم با [hw] آغاز می‌شود. در صورتی که شخص بزرگسال بخواهد همانند همه مردم در تمامی این واژه‌ها از آوای [w] استفاده کند، باید بر نظام واجی خود قاعده جدیدی بیفزاید:

(5) [h] → ∅ / ≠ - [w]

هر گاه [h] در آغاز واژه‌ها پیش از [w] واقع شود، در آن صورت قاعده فوق آن را حذف خواهند کرد. پس، *wet* و *whet* در گفتار این شخص از نظر آوایی یکسان جلوه می‌کند. در این گونه موارد، شخص بزرگسال نمای واجی اصلی را حفظ می‌کند و فقط يك قاعده واجی بر آن می‌افزاید. یکسان باقی ماندن نمای واجی به واسطه این واقعیت تأیید می‌شود که سخنگویان بزرگسالی که این قبیل قواعد را می‌افزایند، در گفتگوهای سریع یا تحت تأثیر فشار، نمی‌توانند از آنها استفاده کنند، از این رو، آشکار می‌سازند که نمای واجی بدون تغییر باقی می‌ماند. کودکان این قبیل افراد بزرگسال فقط صورت آوایی واژه‌ها را می‌شنوند، نه نمای واجی آنها را. اگر آنان [wet] را به‌عنوان تلفظ هر دو واژه *wet* و *whet* بشنوند، در آن صورت برای هر دو واژه يك نمای زیر ساختی ایجاد می‌کنند، یعنی يك نمای واجی‌ای که فقط [w] را دربر دارد، و [hw] را هرگز نه.

در نتیجه، کودکان نیازی به یادگیری قاعده (5) بزرگسالان احساس نمی کنند. از این رو، نظام زبانی کودک به دو طریق از آن والدین خود متفاوت می شود: (۱) تفاوت در نماهای واجی برخی از واژه ها ظاهر می گردد، و (۲) نظام زبانی شخص بزرگسال قاعده ای را شامل می شود که از آن کودک فاقد آن است. کودکان به هنگام فراگیری زبان خود در این مورد دچار خطا نشده اند، اما دانشی را که فرا گرفته اند از آن بزرگسالان متفاوت است. نظام زبانی کودک ممکن است به واسطه حذف و همچنین افزایش قواعد، از نظام زبانی بزرگسالان متفاوت باشد. انگلیسی جدید دارای قاعده درج [ə] است که قبلاً در باره آن سخن گفته شد. این قاعده توسط بزرگسالان بر نظام واجی انگلیسی افزوده نشده است. در دوران انگلیسی میانه بسیاری از واژه ها دارای پسوند جمع [əs] بودند. در قرنهای چهاردهم و پانزدهم، واکه بی تکیه [ə] در آخرین هجای واژه دیگر تلفظ نشد، بجز در مواردی که امروزه باقی مانده است، یعنی، بین [t] یا [d] و تکواژ «زمان گذشته» و بین [s]، [z]، [ʃ]، [ʒ]، [č]، یا [j] و تکواژهای «جمع»، «ملکی» و «سوم شخص مفرد زمان حال ساده». معقول است چنین فرض کنیم که در طول این دوره تحول، بزرگسالانی که در دوران کودکی یک نمای واجی با [ə] را یاد گرفته بودند، تنها قاعده جدیدی فرا گرفتند که در همه موارد، به جز آنهایی که هم اکنون توضیح داده شدند، واکه [ə] را حذف می کرد. اما، کودکانی که در اکثر موارد از بزرگسالان تلفظ این تکواژها را بدون [ə] می شنیدند، دلیلی نداشتند که این واکه را در نماهای واجی بگنجانند. در عوض، آنان نماهای واجی را بدون [ə] ایجاد کردند، و به جای اینکه قاعده ای برای حذف این واکه در بافتهای متعدد یادگیرند، قاعده ای یاد گرفتند که آن را به چندانفت می افزود.

به نظر می رسد که تحول نظام واجی زبان معمولاً یک فرایند دو مرحله ای باشد. یعنی، بزرگسالان قواعد جدید را که شاید معلول عوامل مورد بحث در بالا باشند، می افزایند. این قواعد بر کنش گفتاری بزرگسالان اثر می گذارند. سپس، کودکان ناخود آگاهانه گفتاری را که می شنوند تجزیه و تحلیل می کنند و به هنگام لازم نماهای واجی جدید و قواعد متفاوتی ایجاد می کنند. در این مرحله، تحول مطرح شده از سوی فرد بزرگسال تبدیل به یک پدیده ثابت می شود، و بدین ترتیب زبان تحول می یابد.

خلاصه

قواعد واجی همگونی، درج واحد آوایی، و در مقامی محدود ناهمگونی، اگر نه در همه زبانهای بشری، اما در اکثر آنها رخ می دهد. اغلب می توان منشأ تاریخی این قبیل قواعد را یافت. عملکرد وسیع این قواعد را حداقل می توان تا حدودی با توسل به

مطالعه واقعیتهای مرتبط با زبان توجیه کرد، اما نه با توسل به آنهایی که جزو زبان هستند؛ این قبیل واقعیتهای عبارتند از ساختمان بدن انسان و ویژگیهای روانی و محیطی‌ای که در آن زبان به کار برده می‌شود. تحول زبانی معمولاً دو مرحله دارد: افزودن قاعده از سوی بزرگسالان و تجزیه و تحلیل اثرات آن قاعده توسط کودکان. و بدین گونه است که نظام زبانی متحول می‌شود.

جستار بیشتر

۱- با استفاده از مشخصه‌های آوایی برای مشخص کردن آواهای مربوطه، توضیح دهید چرا پدیده‌های واجی زیر مواردی از همگونی به شمار می‌روند؟

(الف) آواهای [b, d, g] پیش از یک انسداد بی‌واله به ترتیب به صورت‌های [p, t, k] ظاهر می‌شوند (بدان گونه که برخی از سخنگویان اسپانیولی واژه *obtener* را به صورت [optener]، و *vodka* را به صورت [botka] تلفظ می‌کنند).

(ب) هرگاه پیش از [t] یک واکه، و پس از آن یک روان ظاهر شود، [t] تبدیل به [d] می‌شود (همان گونه که در زبان انگلیسی واژه *little* گاهی اوقات به صورت [lɪdl] و واژه *butter* به صورت [bədɹ] تلفظ می‌شوند).

(پ) آوای [ɪ] پیش از واکه‌های [u, ʊ, o, ɔ, a] تبدیل به [ʔ] می‌شود (به بند (2) در «جستار بیشتر» فصل ۹ مراجعه کنید).

(ت) آوای [k] پیش از واکه‌های [u, ʊ, o, ɔ] همراه با برگردیدن لبها تولید می‌شود (وضعیت لبها را به هنگام تولید *keels cool* با یکدیگر مقایسه کنید).

(ث) تحت شرایط خاص [k] پیش از [ɪ] تبدیل به [s] می‌شود (بطوری که به هنگام مقایسه واژه‌های *opaque* [opek] و *opacity* [opaesɪti] معلوم می‌شود).

۲- موارد زیر نمونه‌هایی از درج و حذف واحدهای آوایی هستند. توجیه مبتنی بر فیزیولوژی هر کدام از آنها را توضیح دهید (به عنوان موردی از ساده‌تر کردن حرکات اندامهای گفتار توجیه می‌شوند).

(الف) بسیاری از سخنگویان زبان انگلیسی واژه *warmth* را به صورت [wɔɹmpθ] تلفظ می‌کنند.

(ب) در برخی از لهجه‌های زبان اسپانیولی، در گفتار عادی، پسوند اسم مفعول *-ado*

به صورت *ao* — تلفظ می شود، بدان گونه که در واژه *cantado* « آواز خوانده»، [kantao] مشاهده می شود.

(پ) در زبان فرانسه، حرف تعریف معین «the» معمولاً به دو صورت ظاهر می شود، *le* پیش از اسامی مذکر، و *la* پیش از اسامی مؤنث. اما، اگر اسم پس از این حرف تعریف بایک واکه آغاز شود، واکه حرف تعریف حذف می گردد. گروههای اسمی *le tigre* «the tiger» و *la tigresse* «the tigress» را با *l'acteur* «the actor» و *l'actrice* «the actress» مقایسه کنید.

(ت) در نظر تاریخی، واژه های انگلیسی جدید *similar* و *semblance* از یک واژه لاتینی، یعنی *similis* گرفته شده اند. به دنبال حذف دومین واکه، در واژه *semblance* بین آواهای [m] و [l] آوای [b] گنجانده شده است.

(ث) در زبان انگلیسی، در گفتار عادی و سریع، هر گاه پیش و پس از آواهای [t] و [d] یک همخوان، روان یا غلت ظاهر شود، این دو آوا حذف می شوند، بدان گونه که در واژه های *wastepaper* [wespəpə], *cold-blooded* [kolblədəd] و *Second World War* [sekən wɜrl wɔr] مشاهده می شود.

۳- همه فرایندهای واجی را نمی توان با همگونی، ناهمگونی، درج، یا حذف توجیه کرد. در واقع، یکی از فرایندهای واجی عمده در زبان انگلیسی هیچ یک از این نوع تغییرات معمول را در بر نمی گیرد. نخست، در دوران انگلیسی میانه در سده پانزدهم، در نظام واکه ای زبان انگلیسی تحولاتی اساسی پدید آمد که مربوط به جایگاه تولید برخی از واکه های سخت، بلند، و تکیه بر می شد. تحولات حادث در مشخصه های ارتفاع زبان را ([بسته] و [باز])، که زبان شناسان آن را تحول واکه ای بزرگ (Great Vowel Shift) می نامند، به صورت ساده زیر می توان خلاصه کرد.

[+ بسته
- باز]

[i] [u]

بازتر شده است
→

[- بسته
+ باز]

[æ] [a]

[- بسته
- باز]

[e] [o]

بسته تر شده است
→

[+ بسته
- باز]

[e] [o]

$$\begin{bmatrix} - & \text{بسته} \\ + & \text{باز} \end{bmatrix}$$

[ae] [a]

 بسته تر شده است \rightarrow

$$\begin{bmatrix} - & \text{بسته} \\ - & \text{باز} \end{bmatrix}$$

[e] [o]

این قبیل واکلهای سخت و تکیه‌بر یا عمدتاً در هجای ماقبل آخر ظاهر می‌شدند، یا اینکه در صورت وقوع پیش از يك همخوان واحد، در آخرین هجای واژه پدیدار می‌گشتند. از این رو، در انگلیسی جدید، درواژه‌هایی مانند *méter* و *sérene*، که در آنها واکه تکیه‌بر متعلق به ریشه [i] می‌باشد (هرچند لازم است ذکر شود که نوشتار منعکس‌کننده تلفظ قدیمی‌تر انگلیسی میانه است که در آن حرف e نماینده آوای [e] می‌باشد)، می‌توان این قبیل واکلهای سخت و تکیه‌بر را یافت. در صورتی که بیش از يك هجا به دنبال این واکه ظاهر می‌شد، به گونه‌ای که به هنگام افزودن پسوندهای اشتقاقی اتفاق می‌افتاد، واکه حاصل همتای غیر سخت واکه سخت اولیه می‌گشت. از این رو، واژه انگلیسی میانه *serene* با واکه [e]، درواژه هم‌خانواده *serenity* با واکه [e] ظاهر می‌شد. در نتیجه، در انگلیسی میانه، این نوع ریشه‌ها دو صورت آوایی داشتند، که یکی از آنها دارای واکه سخت، و دیگری دارای نوع غیر سخت آن را که بود که بیشتر بستگی به تعداد هجاهای پس از واکه مورد نظر داشت. در انگلیسی جدید، این قبیل ریشه‌ها هنوز هم دارای دو صورت آوایی هستند، اما این صورتهای از نظر آوایی نزدیکی اندکی به یکدیگر دارند. صورت انگلیسی جدید نه تنها از لحاظ سخت بودن، بلکه در نتیجه تحول واکه‌ای بزرگ (که فقط در مورد واکلهای سخت به وجود آمده است)، از نظر ارتفاع زبان نیز متفاوت می‌باشد.

(الف) در انگلیسی جدید رابطه بین [i] و [e] به واسطه جفت واژه‌هایی مانند *clean - cleanliness* و *appeal - appellative, meter-metrical* مشخص می‌شود. در واژه‌های زیر کدام دو واکه دارای رابطه مشابه مشترکی هستند: *-fabulous* و *profane-profanity*، *table-tabular* و *opaque-opacity* *fable*؟ با توجه به الگوی مورد بحث در خصوص [i] و [e]، توضیح دهید که چگونه این رابطه به واسطه تحول واکه‌ای بزرگ پدید آمده است.

(ب) واکلهای سخت بسته انگلیسی میانه، یعنی [i] و [u]، تحت تأثیر تحول واکه‌ای بزرگ سرانجام تبدیل به واکلهای باز [ae] و [a] شدند. پیش از ایجاد تحول در ارتفاع واکه، این آواها به همراه يك غلت ظاهر شده و تبدیل به واکه مرکب

شدند. بعلاوه، جایگاه تولید [æ] به پس گرایید و تبدیل به [a] شد، و نیز همتای غیر سخت واکه [u]، یعنی [U]، به [ə] تبدیل گشت. در مورد ترتیب وقوع این تحولات پیچیده بین زبان شناسان گاهی اوقات اختلاف نظر پدید می آید، اما می توان آنها را به صورت زیر خلاصه کرد.

انگلیسی جدید				انگلیسی میانه	
ay	æy	iy	i	}	واکلهای سخت
aw			u	}	واکلهای غیر سخت
I			I		
ə			U		

در نتیجه، در انگلیسی جدید می توانیم بین [ay] و [I]، بدان گونه که در *divine - divinity* مشهود است و بیش [aw] و [ə] همان گونه که در *pronounce - pronunciation* مشاهده می شود، رابطه ای بیابیم. دو مثال دیگر از انگلیسی جدید ارائه دهید که در آنها رابطه [I] - [ay] و رابطه [ə] - [aw] وجود داشته باشد. در این قبیل واژه ها تاچه حد املائی کنونی واکلهای تاریخی را منعکس می کند؟
(تذکر: املا همیشه تفاوت آوایی موجود بین واکه سخت و همتای غیر سخت آن را منعکس نمی کند.)

بخش چهارم

نوشتار

گفتار تجلی جهانی زبان است؛ هر زبان بشری دارای يك نظام آوایی است. اما گفتار تابع برخی محدودیتهاست. گفتار يك پدیده لحظه ای است؛ زمانی که سخن می گوئیم، امواج صوتی در عرض چند لحظه در هوا حرکت می کنند، به گوش شنونده می رسند و بعد برای همیشه از بین می روند. گفتار علاوه بر محدودیتهای مکانی نیز مواجه است. پیش از کشف وسایل الکترونیکی برای ضبط صدا و مخابره آن به مکانهای دورتر، ارتباط گفتاری حداکثر تا چند صدمتر امکان پذیر بود. البته، در جهان امروز نیز مردم جوامعی که کمتر از مائزیت تکنولوژی بهره مندند، با همین وضع مواجهند. همچنین گفتار در مکانهای پرسر و صدا، مانند فرودگاهها و کارگاهها نارساست. اگر چهار موتور جت در فاصله نزدیکی کار کنند، آواهای تولید شده توسط انسان را نمی توان به صوت شنید.

اندیشه دستیابی به شیوه ای دیگر برای نمایاندن زبان، انسان را قادر ساخته است تا بر محدودیتهای گفتار چیره شود. موقعی که زبان به صورت مکتوب متجلی می شود، سروصدا، زمان و فاصله دیگر مشکلی برای امر ارتباط ایجاد نمی کنند. مزیت دیگر نوشتار این است که موجب می شود کنش زبانی، توانش زبانی را بیشتر و بهتر منعکس کند. جمله های مکتوب معمولاً طولانی تر و پیچیده تر از جمله های شفاهی هستند، اگر خواننده به هنگام خواندن يك جمله بفرنج دچار ابهام شود، در آن صورت می تواند به آغاز جمله باز گردد و مشکل خود را حل کند. اما، تحت شرایط عادی، شنونده نمی تواند بار دیگر به گفتار گوش دهد. برای مثال، اگر جمله زیر در گفتار ظاهر شود، تقریباً غیر قابل درك می شود. گرچه این جمله به نوعی بفرنج و مبهم است، اما اگر به صورت مکتوب باشد، می توان معنی آن را کاملاً درك کرد.

I met John's father's stepbrother's mother-in-law's sister at the national conference on ecology sponsored jointly by the Department of Health,

(قابل ذکر است که این دو جمله به دودلیل متفاوت پیچیده هستند. درجمله نخست، طول جمله باعث می شود شنونده نتواند بین اجزای آن ارتباط برقرار کند، یا خواننده مجبور شود خواندن آن را از سر گیرد. در جمله دوم، طول مسأله عمده نیست، بلکه، جمله از نظر دستوری پیچیده است. هرچند صورت نوشتاری جمله دوم به خواننده این فرصت را می دهد که آن را «بررسی» کند، تکیه، زیر و بمی، و مکث می توانند طوری ظاهر شوند که درک جمله را برای وی آسانتر کنند.)

چون نوشتار در جامعه ما چنین نقش مهمی ایفا می کند، در نتیجه بسیاری از افراد تحصیل کرده معتقدند که باید آن را به منزله صورت اصلی زبان تلقی کرد. چنین باوری نادرست، اما به هر حال توجیه پذیر است روی هم رفته، بخش اعظم آموزش از طریق مواد مکتوم انجام می گیرد. به علاوه، تقریباً هیچ فردی نمی تواند یادگیری نظام آوایی زبان خود را به خاطر آورد، اما بسیاری از مردم بی تردید آغاز یادگیری خواندن و نوشتن را به خاطر می آورند. مدارس ممکن است ندانسته این سوء تفاهم را تشدید کنند، زیرا کلاسهای «زبان» معمولاً بیشتر به انشا اختصاص داده می شوند تا به گفتار.

در اینکه صورت اصلی زبان گفتار است، تردید وجود دارد، اما بسیاری از زبان شناسان آمریکایی، بویژه در نیمه نخست قرن حاضر، آن را مطرح کردند و به حمایت آن برخاستند. این باور تاحدی ناشی از واکنش زبان شناسان علیه تصور نادرست درباره نوشتار بود، اما عامل دیگر این است که بسیاری از زبان شناسان آمریکا درباره زبانهای فاقد نظام نوشتاری مطالعات گسترده ای انجام داده اند چندین مورد گواه بر این هستند که صورت اصلی زبان گفتار است. کلیه انسانهای عادی تکلم می کنند، اما اکثر انسانها نمی توانند بنویسند. همه کودکان نخست سخن گفتن را می آموزند؛ نوشتار، در صورت فراهم بودن امکانات، در مرحله بعد آموخته می شود. در تاریخ بشر بی تردید گفتار پیشتر از نوشتار وجود داشته است. نخستین اثر مدون مربوط به کمتر از ۵۰۰۰ سال پیش است؛ بی تردید گفتار از هزاران سال پیش وجود داشته است از نظر آماری، زمانی و تاریخی، گفتار بر نوشتار تقدم دارد. اما، از دیدگاهی عینی که جدیداً مطرح است، گفتار و نوشتار را فقط می توان دو شیوه مختلف تجلی زبان پنداشت. برخی از زبانها از هر دو صورت استفاده می کنند؛ برخی دیگر فقط گفتار را به کار می برند. گاهی اوقات، ارتباط گفتار و نوشتار با یکدیگر بدین جهت است که بین نشانه های نوشتاری و واحدهای نظام واجی زبان، بدانگونه که در مورد زبان انگلیسی صدق می کند، انطباق وجود دارد، این انطباق همیشه برقرار نیست. زیرا، بدان گونه که خواهیم دید، بین برخی از نظامهای نوشتاری و واحدهای واجی به هیچ وجه انطباقی وجود ندارد؛ در عوض آنها نمایانگر تکواژها هستند.

فصل ۱۱

نظامهای نوشتاری

هر ارتباط زبانی‌ای را که به کمک مواد دیداری انجام می‌پذیرد، نمی‌توان نوشتار نامید. يك نقاشی حاکی از مفاهیم موجود در ذهن هنرمند است، اما ما نمی‌توانیم آن را نوشتار تلقی کنیم. برای اینکه نشانه‌های مکتوب تشکیل يك نظام نوشتاری بدهند، باید با واحدهای زبانی معتبر رابطه‌ای نظام‌مند داشته باشند.

نخستین کوشش انسان در جهت ایجاد ارتباط به وسیله نشانه‌های دیداری، نقاشیهای ساده بود. بسیاری از نقاشیهای باقیمانده از دوران قدیم اغلب بر روی صخره‌های غارها، که در آنجا هزاران سال از باد، خورشید، باران و برف مصون مانده‌اند، کنده شده‌اند. این قبیل عکسها نه اثری هنری هستند و نه نوشتار بطور کلی و هنر باز تاب تجربه زبانی-شناختی است و فاقد هدف عملی زیربنایی می‌باشد، اما، تصاویر دوران دوم عصر حجر ظاهراً به منظور ثبت رویدادها ترسیم شده‌اند. عکسهایی از مردی با چوبدستی و حیوان مرده‌ای برپایش، بی‌تردید معنایی را القا می‌کند، اما این عکسها با واحدهای زبانی هیچ زبان خاصی مطابقت ندارند، ما درباره زبان هنرمند چیزی نمی‌دانیم، اما می‌توانیم نقاشی وی را «بخوانیم» و به اندازه یکی از دوستانش آن را درک کنیم. بعلاوه، ما می‌توانیم آن را به چند طریق «بخوانیم». مثلاً «آن مرد چوبدستی‌ای را برداشت و حیوان را کشت»، یا «آن حیوانی که بر زمین افتاده است، بر اثر ضربه چوبدستی مرد مرده است»، تصاویر نمایانگر اشیا و رویدادها هستند؛ اما نوشتار، زبان را می‌نمایاند. در تصاویر نشانه‌ها به اشیای تصویر شده شباهت دارند؛ اما در نوشتار شباهت ظاهری بین نشانه‌ها و اشیا وجود ندارد. ارتباط تصویری عموماً به اشیا و رویدادهای مشخص و عینی محدود می‌شوند؛ اما با نوشتار می‌توان هر چیز قابل بیان به کمک گفتار را منتقل کرد. واحدهای زبانی‌ای که توسط نظام نوشتاری نموده می‌شوند عبارتند از تکواژها،

هجاها، یا واحدهای آوایی. قدیمی‌ترین نظام نوشتاری شناخته شده نظام نوشتاری واژه‌نگار^۱ است که در آن هر نشانه نمایانگر يك تكواژ می‌باشد، اما اکثر زبانهای جدید از نظام نوشتاری الفبایی^۲ استفاده می‌کنند که در آن نشانه‌ها حاکی از واحدهای واجی هستند. همچنین، نظام نوشتاری هجایی^۳ نیز وجود دارد، که در آن هر نشانه نمایانگر يك هجاست.

نظامهای نوشتاری واژه‌نگار

نخستین نمونه‌های نظامهای نوشتاری متعلق به شرق مدیترانه‌اند که قدمت آنها تا حدود سه هزار سال پیش از میلاد مسیح می‌رسد، در منطقه‌ای که از مصر تا چین گسترش داشته است، بین سالهای ۳۰۰۰ و ۱۰۰۰ پیش از میلاد مسیح، هفت نظام نوشتاری واژه‌نگار شناخته شده است. از میان این نظامها فقط نظام نوشتار چینی هم اکنون نیز به کار برده می‌شود. زبانهای دیگری که زمانی دارای نظام نوشتاری واژه‌نگار بوده‌اند، یا اکنون از رواج افتاده‌اند، مانند زبان هیتی^۴ و سومری، یا اینکه بتدریج نظامهای نوشتاری خود را به شکل نظامهای الفبایی در آورده‌اند، مانند هندی.

کسانی که در مورد نظامهای نوشتاری صاحب نظر هستند بر این باورند که منشأ نوشتار واژه‌نگار تصویر است. البته، اثبات قطعی این نظر دشوار است، زیرا قدمت شواهد موجود بیش از ۵۰۰۰ سال است، و نمونه‌های موجود از تصاویر و نوشتار بسیار اندک هستند، با این وجود، این فرضیه غیر منطقی به نظر نمی‌رسد. فرایند تبدیل از تصویر به نوشتار به احتمال چنین بوده است: هر چه تصاویر اشیا برای ایجاد ارتباط بیشتر به کار برده شدند، سبک خاصی به خود گرفتند و دیگر بطور دقیق نمایانگر اشیا نبودند، بلکه در عوض، تبدیل به نشانه‌های نوشتاری قراردادی گشتند که حاکی از تکواژها بودند.

واضح است که يك نظام نوشتاری واژه‌نگار محض باید نشانه‌های بسیار زیادی را دربرداشته باشد. در این نظام هر تکواژ توسط نشانه جداگانه‌ای نموده می‌شود، و هر زبان دهها و شاید صدها هزار تکواژ دارد. لغت نامه کانگ-هسی^۵ که در سال ۱۷۱۶ منتشر شده (و هنوز هم به کار برده می‌شود) برای نظام نوشتاری چینی، که واژه‌نگار است، ۴۰۵۴۵ نشانه دارد. بسیاری از آنها ترکیبی از نشانه‌ها هستند، که دو نشانه مختلف را در

1. logographic

2. alphabetic

3. syllabic


4. Hittite

5. K'ang-hsi

برمی‌گیرد، مانند ㄱ ㄴ «حرکت کردن» که از دو نشانه ㄱ «سنگین» و ㄴ «نیرو» تشکیل شده است. به هر حال، کارکردگانی که خواندن و نوشتن چینی را یاد می‌گیرند ظاهراً بیش از همسالان انگلیسی زبان خود که می‌بایست بیست و شش حرف یاد بگیرند، دشوارتر است.

پس تعجب آور نیست که نظام نوشتاری واژه‌نگار در میان زبانهای جهان این چنین نادر است. چگونه این نوع نظام نوشتاری تغییر یافت؟ نشانه واژه‌نگار نمایانگر تکواژ است، اما آن تکواژ نیز نمای واجی دارد. می‌توان آن را تلفظ کرد، و تلفظ آن ممکن است همانند تلفظ يك تکواژ دیگر یا بخشی از تکواژهای دیگر باشد. اگر نشانه واژه‌نگار نه تنها برای نمایاندن تکواژ اصلی، بلکه برای نمایاندن بخشهایی از تکواژهای دیگر نیز به کار رود که دارای صورتهای آوایی یکسان باشند، در آن صورت نظام نوشتاری هم نمایانگر آواها خواهد بود و هم نمایانگر تکواژها، در این صورت، نظام نوشتاری دیگر واژه‌نگار محض تلقی نمی‌شود. حال، يك مثال فرضی را در نظر می‌گیریم. فرض می‌کنیم که در زمان قبل از تاریخ انسان برای نمایاندن چشم تصویر 𦉰 را به کار می‌برد. بتدریج، این تصویر به صورت نشانه 𦉰 درآمد، و بین آن و تکواژ چشم نوعی تداعی ایجاد می‌شد (و اگر همین نوع تداعی بین بسیاری از نشانه‌های دیگر و تکواژها ایجاد می‌شد، يك نظام نوشتاری واژه‌نگار پدید می‌آمد). سپس، چون واژه *eye* به صورت [ay] تلفظ می‌شد، نشانه 𦉰 برای نمایاندن تکواژ *I* نیز به کار برده می‌شد، و همچنین به عنوان بخشی از نمای نوشتاری سایر تکواژهایی نیز مورد استفاده قرار می‌گرفت که دارای آواهای [ay] بودند، مانند *buy, cry, crisis*. از آنجا که به نشانه نوشتاری *ay* ارزش واجی نسبت داده شده بود، آن نظام نوشتاری دیگر واژه‌نگار تلقی نمی‌شد. البته، تبدیل به نظام نوشتاری‌ای که در آن نشانه‌ها به عوض تکواژ نمایانگر آوا باشند، و موجب کاهش شدید نشانه‌های مورد نیاز می‌شود. در مثال فرضی ما، موقعی که نشانه 𦉰 برای نوشتن تکواژهای *I, buy, cry, crisis* به کار برده شد، دیگر نیاز به نشانه‌های واژه‌نگار اصلی این تکواژها از بین رفت. آی. جی. گلب^۶ صاحب نظری در مورد نظامهای نوشتاری اظهار می‌دارد که زبان سومری (که حدود ۳۰۰۰ سال پیش از میلاد مسیح در بین‌النهرین بدان تکلم می‌شد) يك نظام نوشتاری واژه‌نگار متشکل از ۲۰۰۰ نشانه داشت؛ تعداد آنها در مدت ۱۰۰۰ سال به ۶۰۰ نشانه کاهش یافت، زیرا به عوض بسیاری از نشانه‌های واژه‌نگار، نشانه‌هایی به کار برده شد که به عوض تکواژها نمایانگر

آواها بودند.

ظاهراً به دلیل نیاز به تعداد زیادی نشانه، نظام نوشتاری واژه نگار خالص وجود ندارد. حتی چینی نیز، که بسیار نزدیک به واژه نگار است، از تعدادی نشانه‌های آوایی برای نمایاندن آواها و به عنوان مکمل نظام نوشتاری واژه نگار استفاده می‌کند. یکی از کاربردهای اصلی این نشانه‌های آوایی در تدریس خواندن به کودکان است. برای مثال، تکواژ [kwó] «کشور» معمولاً با نشانه واژه نگار [kwó] نوشته می‌شود، اما موقعی که کودکان آغاز به خواندن چینی می‌کنند، همراه این نشانه واژه نگار مجموعه‌ای از نشانه‌های آوایی حاکی از تلفظ به کار برده می‌شود، مثلاً در «»، که در آن حاکی از [k]، × نمایانگر [w]، ㄛ بیانگر [o] است، و نواخت خیزان نیز توسط نشانه تکیه اصلی (/) نمایانده می‌شود.


علی رغم نارسایی مربوط به تعداد نشانه‌های مورد نیاز، نظام نوشتاری واژه نگار یک مزیت بسیار مشخص نسبت به نظامهای الفبا نگار و هجا نگار دارد. از آنجا که نشانه‌های واژه نگار نمایانگر تکواژها هستند نه نماهای واجی، افرادی که زبان یکدیگر را نمی‌دانند، می‌توانند نوشته‌های همدیگر را بخوانند. برای مثال $3 + 5 = 8$ دارای نشانه‌های واژه نگار است. این صورت نوشتاری را سخنگویان انگلیسی، آلمانی، اسپانیولی، و روسی همه به یک اندازه می‌فهمند، هرچند، در صورتی که سخنگویی از هر یک از این زبانها آن را تلفظ کند، برای سخنگویان زبانهای دیگر نا مفهوم خواهد بود: به ترتیب [θri pləs fayv lz et]، [tres Ì, [dray Unt fünf Ist axt]، نمونه جالبتر این مورد در زبان چینی وجود دارد. علت صحبت درباره زبان چینی در اینجا، شرایط سیاسی و وجود نظام نوشتاری واحد در سرتاسر چین است. در واقع زبان چینی دارای صورتهای مختلفی است، از قبیل ماندارین^۷، کانتونی^۸، مین^۹، و وو^{۱۰}، و افرادی که به یک نوع چینی سخن می‌گویند اغلب نمی‌توانند گفتار سخنگویان انواع دیگر را درک کنند. تفاوتهای موجود بین تلفظ تکواژهای به اصطلاح لهجه‌های چینی، بیشتر از تفاوت موجود بین انگلیسی و آلمانی است. برای مثال، تکواژ «جنگل» در ماندارین به صورت [lin]، در شانگهای (نوعی از لهجه وو) به صورت [lin]، و در کانتونی به صورت [ləm] تلفظ می‌شود (البته، نواخت یا زیر و بمی و غلت واك این واژه‌ها نیز باهم فرق دارند). اما، چون نظام

7. Mandarin

8. Cantonese

9. Min

10. Wu

نوشتاری اساساً واژه‌نگار است، در نتیجه نشانه  در همه این لهجه‌ها برای نمایاندن مفهوم «جنگل» به کار می‌رود. ظاهراً، در اکثر موارد این مزیت مغلوب مضار نظام نوشتاری واژه نگارشده است، زیرا این گونه نظامها در اکثر زبانها توسط نظامهای هجایی و گاهی اوقات سرانجام توسط نظامهای نوشتاری الفبایی جایگزین شده‌اند.

نظامهای نوشتاری هجایی

اکثر نظامهای واژه‌نگار شناخته شده از زمانهای قدیم دارای نشانه‌های هجایی^{۱۱}، یا مجموعه‌ای از نشانه‌ها هستند که هر یک از این نشانه‌ها نماینده یک هجا به شمار می‌روند و معمولاً به صورت CV (یعنی، یک همخوان و به دنبال آن یک واکه) ظاهر می‌گردند، در آغاز هزاره دوم (۲۰۰۰ قبل از میلاد)، نظام واژه‌نگار ۲۰۰۰ نشانه‌ای سومری به ۶۰۰ نشانه واژه‌نگار کاهش یافت که همراه آنها ۱۰۰ نشانه هجانگار نیز به عنوان مکمل به کار برده می‌شد. بتدریج، در زبان اکدی (زبانی که در بین‌النهرین جایگزین سومری شد، اما باز هم از نظام نوشتاری سومری بهره می‌جست)، نشانه‌های واژه نگار از رواج افتاد و اکثر نوشته‌ها به کمک نشانه‌های هجایی انجام می‌گرفت. زبان اکدی با گذشت زمان از بین رفت و فقط نسخه‌های قدیمی نظام نوشتاری هجایی از آن باقی مانده تحول‌مناهی نیز در حدود سال ۴۵۰ بعد از میلاد در خاور دور بر اثر تماسهای گسترده چین و ژاپن اتفاق افتاد. در آن زمان ژاپن تعدادی نشانه واژه‌نگار از چینها به عاریه گرفتند و آنها را با تلفظ چینی خواندند - روشی که در ژاپن به آن - خوانی^{۱۲} معروف است و اکنون نیز کاربرد دارد. (همچنین ژاپنهای به هنگام خواندن نشانه‌های واژه‌نگار شیوه‌ای برای استفاده از نظام آوایی زبان خود ایجاد کردند؛ که آن را کن - خوانی^{۱۳} نامند). اما، نظام واژه‌نگار مورد استفاده در چینی، برای ژاپنی کاملاً مناسب نبود. ساختمان واژه در این دوزبان متفاوت بود، و هنوز هم متفاوت است. در زبان چینی اکثر تکواژها صورت‌های آزاد هستند، و بسیاری از واژه‌ها یا از یک تکواژ واحد یا از ترکیب تکواژهای آزاد تشکیل می‌یابند. از سوی دیگر، در ژاپنی واژه‌ها به واسطه ترکیب سازی و نیز فرایندهای صرفی ایجاد می‌گردند که در آن پسوندها به ریشه‌ها افزوده می‌شوند. از این رو، در ژاپنی تکواژیایی یافت می‌شد که در چینی برابر نداشتند، در نتیجه، برای آنها نشانه‌ای واژه نگار نیز وجود نداشت. برای نوشتن این گونه تکواژها در ژاپنی باید

11. syllabary
13. kun-reading

12. on-reading

راهی پیدا می‌شد. بدین جهت، نشانه‌های واژه‌نگار خاصی از چینی به عاریه گرفته شد و آنها را در زبان ژاپنی بیشتر برای نمایاندن آواها به کار بردند نامعانی.

در قرن نهم، ژاپنیها این قبیل نشانه‌های واژه‌نگار چینی را بد نشانه‌های هجانگار تبدیل کردند. چون این نشانه‌ها نمایانگر تلفظ بودند نه تکواژ، نوشتن کلیه تکواژهای ژاپنی با آنها امکان پذیر گشت، بدین طریق بود که ژاپنیها نظام نوشتاری هجایی را ایجاد کردند.

شکل ۱-۱۱

تلفظ نشانه	نشانه هیراگانا	تلفظ نشانه	نشانه هیراگانا	تلفظ نشانه	نشانه هیراگانا
a	あ	ta	た	ma	ま
i	い	it†	ち	mi	み
u	う	tu‡	つ	mu	む
e	え	te	て	me	め
o	お	to	と	mo	も
ka	か	na	な	ya	や
ki	き	ni	に	yu	ゆ
ku	く	nu	ぬ	yo	よ
ke	け	ne	ね	ra	ら
ko	こ	no	の	ri	り
sa	さ	ha	は	ru	る
si*	し	hi	ひ	re	れ
su	す	hu	ふ	ro	ろ
se	せ	he	へ	wa	わ
so	そ	ho	ほ	o§	を
				n	ん

* از نظر آوایی، [sɪ].

† از نظر آوایی، [tɕi].

‡ از نظر آوایی، [tɕu].

§ فقط موقعی به جای [o] به کار برده می‌شود که این واحد آوایی از نظر تاریخی از توالی قدیمی‌تر [wo] گرفته شده باشد.

در واقع دونوع نظام نوشتاری ژاپنی ایجاد شد. کاتا کانا^{۱۴}، که از نوشتار چینی عادی اقتباس شده است و اکنون فقط برای نمایاندن واژه‌های قرضی، نام آواها، و فرستادن تلگرام به کار برده می‌شود؛ و هیراگانای^{۱۵}، که معمولترین نظام نوشتاری ژاپنی است و از خط شکسته چینی گرفته شده است. شکل ۱-۱۱ نشانه‌های بنیادین نظام هجانگار هیراگانا را نشان می‌دهد.

باید متذکر شد که نظام‌های هجایی کاتاگانا و هیراگانا هر دو برای کلیه هجاهای زبان ژاپنی نشانه دارند، بنابراین، ژاپنی را می‌توان کاملاً با خط هجانگار نوشت. اما، چون منشأ این نظام‌های نوشتاری واژه‌نگار است، در نتیجه ژاپنی هنوز هم برای برخی تکواژهای ریشه‌ای حدود ۱۸۵۰ نشانه واژه‌نگار دارد. از این رو، زبان ژاپنی از نظام هجایی خالص استفاده نمی‌کند، و همان گونه که قبلاً ذکر گردید، زبان چینی نیز از خط واژه‌نگار خالص استفاده نمی‌کند.

در همه زبانها تعداد هجاها همیشه کمتر از تعداد تکواژهای مختلف است. بنابراین، تعداد نشانه‌های نظام نوشتاری هجایی همواره کمتر از تعداد نشانه‌های نظام واژه‌نگار می‌شود. اما، نظام‌های هجایی برای همه زبانها به اندازه نظام‌های واژه‌نگار کارآمد نیست. همان‌طور که در فصل ۱۰ گفته شد، در تکواژهای ژاپنی خوشه همخوانی یافت نمی‌شود خوشه‌های همخوانی موقعی پدید می‌آیند که دو تکواژ با یکدیگر ترکیب شوند. حتی این قبیل خوشه‌ها نیز محدود به یک خیشومی و به دنبال آن يك همخوان (مثلاً در [kamban] «تابوی اعلانات»، و در [siñča] «چای جدید») یا دوانسدادی، سایشی، یا انسدادی-سایشی مشابه می‌شوند (مثلاً در [tappitu] «خطاط ماهر»، و در [kassi] «تشویق کردن»). نتیجه اینکه، به غیر از این استثناها، واژه‌های ژاپنی عموماً از توالی هجاهای CV تشکیل می‌یابند (یعنی، يك همخوان و به دنبال آن يك واكه) حال، ملاحظه کنید که در صورت نوشتن زبان انگلیسی با نظام نوشتاری هجایی، چه دشواریایی پیش می‌آید. در مورد واژه‌هایی مانند *mama* و *tuna* که هجاهایشان به صورت CV است، کمتر با مشکل مواجه خواهیم شد. هر کدام از واژه‌های زیر فقط يك هجا دارند، بنابراین، در نظام نوشتاری هجایی، هر کدام از آنها به يك نشانه جداگانه نیز خواهند داشت: *strength, warmth, warped, texts, splash*. اگر انگلیسی از نظام نوشتاری هجایی استفاده می‌کرد، در آن صورت به احتمال نیاز به چند صد نشانه می‌داشت. نظام نوشتاری هجایی برای زبانهایی مانند ژاپنی که خوشه‌های همخوانی بسیار اندک دارند،

پیش از همه مناسب‌تر و عملی‌تر است، اما برای نوشتن زبان‌هایی مانند انگلیسی که تعداد خوشه‌های آنها بسیار است، نظام نوشتاری هجایی نیاز به نشانه‌های بسیار زیادی دارد. ژاپنیها در قرض کردن نظام نوشتاری و پذیرش نظام نوشتاری همسایه منحصر به فرد نیستند. یونانیان باستان نظام هجایی مورد استفاده اقوام سامی را که با آنها تماس ایجاد کرده بودند، اصلاح کرده و پذیرفتند. نظام نوشتاری سامی برای نمایاندن همخوانها نشانه‌هایی داشت، اما واکدها در آن بطور اتفاقی و پراکنده نمایانده می‌شدند. موقعی که یونانیان نشانه‌های سامی را به عارید گرفتند، آنان برخی از نشانه‌ها را برای نمایاندن واکدها بطور دائم و نظام‌مند به کار بردند. در نتیجه، یک نظام نوشتاری الفبایی بوجود آمد که از آن پس در سرتاسر جهان غرب اصلاح شد و رواج یافت.

نظامهای نوشتاری الفبایی

آن نظام نوشتاری را الفبایی گویند که در آن نشانه‌ها نماینده واحدهای واجی باشند. انگلیسی، روسی، یونانی، ایتالیایی، واکثر زبانها دارای نظام نوشتاری الفبایی هستند. برای مثال، واژه *pot* از سه واحد آوایی [p]، [a]، و [t] تشکیل یافته است، و با سه حرف نیز نوشته می‌شود. اما بدان گونه که در بخش ۳ مشاهده کردیم، نظام واجی دارای دوسطح است: سطح نمای واجی و سطح نمای آوایی. نظام نوشتاری الفبایی با کدام یک از این دوسطح مرتبط است؟ واژه‌های *pot*، *pod* و *spot* را مورد ملاحظه قرار دهید. اگر قرار بر این باشد که از نشانه‌های الفبای آوانگار استفاده کنیم، این واژه‌ها به ترتیب به صورت‌های [p^ha:t]، [p^ha:d]، و [spat] آوانویسی می‌شوند. در آوانویسی مشخصه‌های قابل پیش بینی آواهای انگلیسی از قبیل دمش و کشش واکه ثبت می‌شود، زیرا، بنا به تعریف، نماهای آوایی اطلاعات کامل درباره آواهای عینی را در بر می‌گیرند. تعداد نشانه‌های ویژه لازم در یک نظام نوشتاری آوانگار، بی‌تردید بیش از بیست و شش نشانه الفبای انگلیسی خواهد بود. پس، روشن است که نظام نوشتاری زبان انگلیسی با نمای آوایی تکواژها مطابقت نمی‌کند. به همین دلیل، در مورد نظامهای نوشتاری الفبایی زبانهای دیگر نیز این گفته صدق می‌کند. می‌توان گفت که نظام نوشتاری آوانگار وجود ندارد (البته، بجز نظامهای فنی و خاصی که زبان‌شناسان و دانشمندان در رشته‌های مربوطه‌شان به صورت حرفه‌ای به کار می‌برند).

از صورت‌های نوشتاری واژه‌های *spot*، *pot*، *pod* چنین برمی‌آید که بین نظام نوشتاری انگلیسی و نماهای واجی آن انطباق وجود دارد. بسیاری از جزئیات قابل پیش‌بینی درباره آواهای این واژه‌ها توسط صورت‌های نوشتاری آنها نمایانده نمی‌شوند.

در مورد واژه‌هایی مانند *houses*, *dogs*, *cats*، نمای واجی حتی با مشکلات بیشتری مواجه می‌شود. تکواژ جمع در هر سه مورد به صورت *s* نوشته می‌شود، و همان‌طور که در فصل ۹ مشاهده کردیم، هر چند این تکواژ از نظر آوایی به صورت‌های *[s]*، *[z]*، یا *[əz]* ظاهر می‌شود، اما یک نمای واجی دارد. این جنبهٔ واژه واجی نظام‌های نوشتاری الفبایی را، که در آن یک تکواژ با وجود داشتن تلفظ‌های مختلف به یک طریق نوشته می‌شود، می‌توان علاوه بر زبان انگلیسی در زبان‌های بسیاری نیز مشاهده کرد. مثال‌های ارائه شده از زبان‌های آلمانی، فرانسوی، و اسپانیولی در شکل‌های ۱-۱۰، ۲-۱۰، و ۳-۱۰ نشان می‌دهند که، حتی موقعی که تکواژی به دو یا چند صورت آوایی ظاهر می‌شود، در آنها بین صورت‌های نوشتاری و نمای واجی مطابقت وجود دارد. برای مثال، هر چند تلفظ تکواژ «روز» در آلمانی به صورت‌های *[tag]* و *[tak]* است، اما همیشه به صورت ثابت *Tag* نوشته می‌شود. گاهی اوقات گفته می‌شود زبان اسپانیولی دارای «نظام نوشتاری آوانگار» است، اما این اظهار بوضوح غلط است. براساس شواهد موجود در شکل ۳-۱۰ و نمونه‌های بسیار دیگر می‌توان ثابت کرد که صورت نوشتاری بسیاری از واژه‌های زبان اسپانیولی نمای واجی آنها را منعکس می‌کنند، نه نمای آوایی آنها را. نوشتار اسپانیولی بی‌تردید بیشتر از نوشتار انگلیسی به تلفظ واقعی (آواشناسی) نزدیک‌تر است، اما علت این است که تعداد قواعد واجی اسپانیولی کمتر از قواعد واجی انگلیسی است. به عبارت دیگر، شباهت بین نماهای واجی و نماهای آوایی در زبان اسپانیولی بیشتر از زبان انگلیسی است. می‌توان گفت الفبایی که به نمای آوایی نزدیک‌تر است تا به سطح واجی انتزاعی، به جهاتی ارجح است، و شواهد موجود حاکی از این هستند که یادگیری خواندن متون اسپانیولی برای کودکان اسپانیولی زبان به مراتب آسان‌تر از یادگیری خواندن متون انگلیسی برای کودکان انگلیسی زبان است. اما دشوار بودن یادگیری یک نظام نوشتاری در آغاز، به معنای این نیست که آن نظام نوشتاری باید دگرگون شود یا با نظام دیگری جایگزین گردد. سرانجام، آنچه واقعاً اهمیت دارد این است که نظام نوشتاری تا چه حد می‌تواند با خواندن عادی کسی که آن را یاد گرفته است، متناسب باشد. نظام نوشتاری ما در این مورد بسیار خوب عمل می‌کند. چون هر تکواژ خاص بدون توجه به تلفظ واقعی‌اش به صورت ثابتی نوشته می‌شود، در نتیجه می‌توانیم به هنگام مشاهدهٔ صورت نوشتاری آن فوراً آن را تشخیص دهیم. به مشکلات اضافی و غیر ضروری توجه کنید که موقع نوشتن جمع *cat* به صورت *cats* و جمع *dog* به صورت *dogz* پدید می‌آید. و اما دربارهٔ موارد پیچیده تر چه باید گفت؟ واژه‌های *photograph* و *photography* هر دو دارای تکواژ *photograph* هستند که به علت مطابقت نوشتار انگلیسی با نمای

واجی، در هر دو واژه به یکسان نوشته می‌شود. اما اگر نوشتار انگلیسی نماهای آوایی را منعکس می‌کرد، این دو واژه به صورتی کاملاً متفاوت نوشته می‌شدند، زیرا *photograph* معمولاً به صورت [fótəgræf] تلفظ می‌شود، حال آنکه *photography* به صورت [fótəgrəfi].

استدلال دیگری که علیه نظام نوشتاری انگلیسی ارائه می‌شود این است که، خارجیان به هنگام یادگیری خواندن انگلیسی، بیشتر از انگلیسی زبانانی که نظام الفبایی بسیاری از زبانهای دیگر را می‌آموزند، با مشکل مواجه می‌شوند. احتمالاً اگر این گفته صحت داشته باشد، باز هم به موضوع مورد نظر بی‌ربط است. نظامهای نوشتاری جهت بهره‌مندی سخنگویان زبان است، نه از برای کسانی که می‌خواهند آن را به منزله زبان دوم فراگیرند، سخنگویان مسلط بر زبان انگلیسی از نمای واجی هر تکواژ موجود در واژگان مطلع هستند؛ در غیر این صورت، آنان نمی‌توانستند به انگلیسی سخن بگویند یا آن را درک کنند. موقعی که سخنگویان نوشته‌های یک نظام نوشتاری حاکی از نمای واجی را می‌خوانند، در واقع عناصر نوشته شده روی کاغذ را با برخی از عناصر موجود در واژگان ذهنی خود مشخص می‌کنند. موقعی که از سخنگویان بومی یک زبان نوشته می‌شود تا با صدای بلند متنی را بخوانند، فقط قواعد واجی مورد استفاده در زمان صحبت کردن را بر واژه‌های نوشته شده اعمال می‌کنند. یعنی، قواعدی را اعمال می‌کنند که نماهای واجی را به نماهای آوایی تبدیل می‌کنند. هر چند ممکن است یادگیری نظام نوشتاری منطبق با نماهای آوایی برای بیگانگان راحت‌تر باشد، اما برای سخنگویان بومی زبان فایده‌ای نخواهد داشت. با صدای بلند خواندن برای یادگیری عاری از فایده نیست، زیرا بدین طریق شخص بطور مستقیم از نشانه به آوا دست می‌یابد. اما، بجز در کلاسهای قرائت در مدارس ابتدایی، مردم اغلب با صدای بلند نمی‌خوانند. معمولاً شخص به هنگام خواندن می‌کوشد تا معنی نوشته را بفهمد. نظام نوشتاری الفبایی خواننده را ملزم می‌کند تا در ذهن خود نماهای آوایی موجود روی کاغذ را به نماهای واجی تبدیل کند، و سپس موجب می‌شود که وی باز هم آن نمای واجی را با مدخلی در واژگان خود منطبق سازد. به بیان دیگر، برای خواندن نوشتار آوانگار یک مرحله ذهنی اضافی مورد نیاز است؛ به عوض اینکه خواننده مستقیماً از نشانه نوشتاری به معنی گذر کند، باید نخست نمای آوایی مدرن را به نمای واجی تبدیل نماید، و پس از آن است که وی می‌تواند معنی متن مدرن را بفهمد. ما مسأله خواندن را در بخش ۹ تحت عنوان «زبان، زبان‌شناسی، و آموزگاران» مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

نظامهای الفبایی واجی‌ای که به طور گسترده به کار برده می‌شوند. همانند نماهای

واجی زبان‌شناسان که از مشخصه‌ها استفاده می‌کنند، نیستند. کاربرد نظام نوشتاری‌ای که از مشخصه‌هایی مانند مشخصه‌های معرفی شده در فصل ۸ استفاده کند، کاملاً غیرعملی است. مقدار فضایی را تصور کنید که نوشتن مشخصه‌های واژه *linguistics* اشغال خواهد کرد! نشانه‌های الفبای معمولی ما، به‌هنگام نمایاندن صورت نوشتاری نمای واجی تکوادهای زبان انگلیسی، بین عملی بودن نوشتار و درستی آن سازگاری بسیار خوبی ایجاد می‌کنند.

املای زبان انگلیسی

کسی نمی‌تواند منکر شود که نظام نوشتاری انگلیسی جدید با وجود داشتن برخی مزیتها در بسیاری موارد از نمای واجی نیز تخطی می‌کند. بسیاری از این تخطیها توجیه تاریخی دارند. نظام واجی هرزبانی تحول پیدا می‌کند، اما نظامهای نوشتاری بسیار کند تغییر می‌یابند. بسیاری از حروف به اصطلاح غیر ملحوظ خط انگلیسی جدید از زمانی باقی مانده‌اند که در آن موقع واقعاً نماینده واحدهای آوایی بوده‌اند. برای مثال، حروف *gh* در واژه‌های *light*، *fight*، و *night* در انگلیسی قدیم نمایانگر واحد آوایی [x] بودند (سایشی بی‌واکی که در جایگاه تولید [k] یا [ç] تولید می‌شود). این آوا دیگر در زبان انگلیسی وجود ندارد (بجز در لهجه‌های اسکاتلندی)، اما هنوز هم در آلمانی که با انگلیسی هم خانواده است، باقی مانده است (بطوری که در واژه آلمانی *Buch* [bu:x] «کتاب» مشاهده می‌شود). در صورت نوشتاری آن قبیل واژه‌های زبان انگلیسی نیازی به *gh* نیست. در گفتار جدید انگلیسی این حروف چه در نمای واجی و چه آوایی، نمایانگر هیچ واحدی نیستند، اما نه تنها در سالهای اخیر همه تلاشهای مربوط به اصلاح خط با شکست مواجه شده‌اند، بلکه گاهی اوقات به خصومت واقعی نیز منجر گشته‌اند. نویسنده و منتقد بزرگ بریتانیایی، جرج برنارد شاو^{۱۶}، طرفدار سرسخت اصلاح خط انگلیسی بود. در واقع، موقعی که وی در سال ۱۹۵۰ در گذشت، در وصیت نامه‌اش بخشی از دارایی خود را وقف ایجاد مؤسسه‌ای کرده که اصلاح خط زبان انگلیسی را به‌عهده گیرد، اما تا به‌حال در این مورد هیچ نتیجه‌ای عاید نشده است. در ایالات متحده، رئیس‌جمهور تئودور روزولت^{۱۷} طرحهایی داشت تا از مؤسسه چاپ دولتی^{۱۸} به‌عنوان محرکی برای تغییر املای برخی از واژه‌های زبان انگلیسی استفاده کند (برای مثال، واژه *light* به

16. George Bernard Shaw

17. Theodore Roosevelt

18. Government Printing Office

صورت *lite* نوشته شود). واکنش کنگره در برابر اقدام «مداخله در زبان ما» چنان شدید بود که رئیس جمهور از تلاش خود دست کشید.

قرض گیری نیز باعث شده است خط زبان انگلیسی از منعکس کردن برخی از نماهای واجی عاجز باشد. همان گونه که زبان انگلیسی واژه، تکواژ، و مشخصه واجی قرض کرده است، از زبانهای دیگر صورتهای نوشتاری نیز به عاریه گرفته است. برای مثال، در دوران انگلیسی میانه بسیاری از افراد با سواد زبان فرانسه نیز می دانستند. در فصل ۵ مشاهده کردیم که برای مدتی منزلت زبان فرانسه بیشتر از انگلیسی بود، و تعجب آور نیست که برخی از ویژگیهای نوشتار فرانسه به انگلیسی سرایت کرده باشد. برای مثال، در انگلیسی باستان واژه *cheese* و *chew*، *choose*، *chase* به ترتیب به صورت *cēosam*، *cēowan*، و *cēse* نگاشته می شدند. تغییر املاي *c* به *ch* ناشی از این واقعیت است که واژه هایی مانند *chase*، که آوای آغازین آنها همانند آوای آغازین *choose*، *chew*، و *cheese* بود، از زبان فرانسه قرض گرفته شدند. چون نخستین آوای واژه *chase* در زبان فرانسه با نشانه های *ch* نوشته می شد، و چون همراه واژه صورت نوشتاری آن نیز به عاریه گرفته شد، تعجب آور نیست که صورت نوشتاری معتبر *ch* به واژه های بومی انگلیسی نیز سرایت کرد.

دانش پژوهان خوش نیت نیز، شاید به علت علاقه بسیارشان به اصلاح خط، بر نوشتار زبان انگلیسی اثر نهاده اند. منشأ لاتینی بسیاری از واژه های انگلیسی که خیلی وقت پیش قرض گرفته شده اند، بر اثر تحولات عادی تلفظ مجهول گشته است. (بحث مربوط به *cēse* در فصل ۵ را به یاد بیاورید). در دوران رنسانس، بین سالهای ۱۴۰۰ و ۱۶۰۰، باردیگر به زبان لاتین علاقه نشان داده شد و برخی از دانشمندان کوشیدند املاي آن واژه های انگلیسی را که منشأ لاتین داشتند تغییر دهند تا اصل و منشأ آنها بوضوح مشخص شود. در بسیاری از موارد، تغییرات املاي با تلفظ انگلیسی میانه ارتباطی نداشت. برای مثال، واژه *doubt* از زبان فرانسه به صورت *doute* توسط انگلیسی قرض گرفته شده بود. اصل لاتینی این واژه *dubitum* بود، و چون این واژه لاتینی دارای حرف *b* بود، علی رغم این واقعیت که هیچ سخنگوی انگلیسی زبانی تاکنون واژه *doubt* را با آوای [b] تلفظ نکرده است، برخی از مردم معتقد بودند که واژه انگلیسی نیز باید حرف *b* داشته باشد. (اما، توجه داشته باشید که گنجاندن حرف *b* در املاي واژه *doubt* رابطه موجود بین این ریشه و *dubious* و *indubitable* را مشخص می کند). مداخله مشابهی نیز موجب شد که در صورت نوشتاری واژه های *aisle* و *island* که هیچ وقت تلفظ نمی شود، گنجانده شود. اما، مواردی که املاي واژه بر تلفظ آن اثر گذاشته

است؛ اصطلاح تلفظ املائی^{۱۹} حاکی از این پدیده است. انگلیسی جدید *perfect* در دوره انگلیسی میانه به صورت *parfit* از فرانسوی به دست آمده است. اما صورت اصلی آن در لاتینی *perfectus* بوده است، و بدین علت، املائی *parfit* در انگلیسی به *perfect* تبدیل شد. برخلاف *doubt* که در آن حرف مندرج *b* هرگز تلفظ نشد، مردم در مورد واژه *perfect* تلفظ املائی را به کار بستند و در انگلیسی جدید هر جا که این واژه دارای حرف *c* باشد، به صورت آوای [k] ظاهر می‌شود. سایر مثالهای جدید در مورد تلفظ املائی را می‌توان *t* در *often*، *l* در *soldier* ذکر کرد، در گذشته‌ای نه چندان دور، معمولترین تلفظ‌های این دو واژه [ɒfən] و [sɒlʃər] بود، اما اکنون واژه نخست اغلب به صورت [ɒftən] تلفظ می‌شود، و واژه دوم را تقریباً همه به صورت [sɒlʃər] تلفظ می‌کنند.

پس، روشن است که بین نظام نوشتاری الفبایی و نظام واجی زبان اثر متقابل وجود دارد. گاهی اوقات تلفظ از طریق نوشتن واژه تأثیر می‌پذیرد، و صورت نوشتاری نیز ممکن است بتدریج بر اثر تحولات حادث در نظام واجی متحول نشود. شاید به دلیل ثابت و با دوام بودن نوشتار، و اینکه نوشتار در مدرسه بطور رسمی آموخته می‌شود، بسیاری از مردم، هر چند ممکن است متوجه تحولات همسان در تلفظ نشوند، در برابر تحولات املائی دهن به اعتراض می‌کشایند. اما جالب این است که مردم فقط پس از انتشار لغت‌نامه‌های انگلیسی در قرن هفدهم به صورت نوشتاری توجه کردند. پیش از انتشار اعلانهای مربوط به املائی «درست» از سوی افراد خودگمارده، هر کسی کم و بیش به دلخواه خود املائی واژه‌ها را مشخص می‌کرد. از آنجا که همه مردم از نظام نوشتاری یکسان استفاده می‌کردند و نشانه‌های آن نظام عموماً بانماهای واجی همه سخنگویان مطابقت داشت، اختلاف در املا کمتر از آن بود که انتظار می‌رفت. هر چند ممکن است پیشینیان زبانی ما به خاطر وجود تفاوت‌های املائی و معمول بودن اختصارات بسیار زیاد در دست نوشته‌های قرون وسطی، نمی‌توانستند سریعتر بخوانند، اما شاهدی وجود ندارد ثابت کند که تفاوت‌های املائی در درک مواد نوشتاری برای آنان اشکالات اساسی به وجود می‌آورد.

تفاوت‌های موجود بین صورت‌های نوشتاری برخی از واژه‌ها در لهجه‌های آمریکایی و بریتانیایی تقریباً وضعیتی مشابه مورد فوق دارند. شکل ۲-۱۱ مثالهایی در این باره به نمایش می‌گذارد. آمریکاییها اکثراً به هنگام خواندن کتابها یا روزنامه‌های بریتانیایی

با اشکال اندکی مواجه می‌شوند، و همچنین بریتانیاییها می‌توانند نوشته‌های آمریکایی را بی‌اشکال بخوانند. این قبیل تفاوت‌های املائی موجود بین لهجه‌های انگلیسی و آمریکایی اساساً ناشی از تفاوت‌های موجود بین تلفظ و واژگان آنها می‌شود. نظام نوشتاری زبان انگلیسی همانند هر نهاد بشری دیگر دستخوش تحولات طبیعی و اجتناب ناپذیر شده است از آنجاکه آمریکاییها و بریتانیاییها همه روزه با یکدیگر در تماس نبودند، تغییرات املائی حادث در يك سوی اقیانوس اطلس همواره از آن سوی دیگر پذیرفته نشد. برای مثال، در سال ۱۸۲۸، نوح وبستر^{۲۰} توصیه کرد که *u* ارسورت نوشتاری واژه‌هایی مانند *colour* و *honour* حذف شود. اعتبار لغت‌نامه وی تحت عنوان *American Dictionary of The English Language* به اندازه‌ای زیاد بود که توصیه‌اش در ایالات متحده عموماً مقبول افتاد. اما، در بریتانیا املاهای آمریکایی *color* و *honor* نوعی برخورد جاهلانه تلقی شد (و بسیاری از مردم هنوز هم چنین می‌انگارند). این قبیل پاسخ‌های غیر منطقی و عاطفی در مورد املا خاص بریتانیاییها نیست؛ بسیاری از آمریکاییها املاهای بریتانیایی *cheque*، *colour*، و *centre* را تظاهر آمیز تلقی

شکل ۱۱-۲

آمریکایی	بریتانیایی
tire	tyre
pajamas	pyjamas
check	cheque
color	colour
honor	honour
center	centre
theater	theatre
defense	defence
offense	offence
traveled	travelled
labeled	labelled

می‌کنند. قابل ذکر است که همه تفاوت‌های املائی را آمریکاییان به وجود نیاورده‌اند، در املائی بریتانیایی واژه‌هایی مانند *center* و *theater*، کاربرد *re* به عوض *er* پدیده نسبتاً جدیدی است.

از دیدگاه عینی، پیرامون املائی صحیح، اغلب بی‌فایده است. نوشتن واژه *defense* با *c* یا *s* واقعاً فرقی ایجاد نمی‌کند. برای ما هر دو حرف برای نمایاندن واحد آوایی [s] به کار برده می‌شوند (*tense*، *fence*). اما، مایه خوشحالی است که گاهی اوقات مردم در پذیرش تحولات نظام نوشتاری به محافظه‌کاری متوسل نمی‌شوند، گاهی اوقات تحولات پیشنهادی موجود دشواری غیر ضروری می‌شوند، مثلاً در مورد افزودن *s* بر واژه *island*. مهم‌تر اینکه، اگر نظام‌های نوشتاری بطور گسترده و پی‌درپی تغییر یابند، برای خواننده معاصر درک اسناد و ادبیات زمان قدیمی‌تر بزودی غیر ممکن می‌شود. در واقع همین ثبات نوشته است. یعنی، امکان‌اندوختن دانش به مدت ده‌ها سال و حتی قرن‌ها که نوشتار را برای هر جامعه‌ای از این چنین با ارزش می‌کند. در صورتی که نظام‌های نوشتاری دچار تحول اساسی شوند، دانش اندوخته شده برای همه قابل استفاده نخواهد شد، مگر برای افراد اندکی که شیوه نوشتار قدیم را آموخته باشند.

طرح يك نظام نوشتاری

ارزش بسیار زیاد و عملی نظام نوشتاری مشهود است، حتی وسایل الکترونیکی جدید نیز که گفتار را ضبط، ذخیره و مخابره می‌کنند، نتوانسته‌اند جایگزین نوشتار شوند. تصور زندگی بدون نوشتار برای اکثر آمریکاییها تقریباً امکان‌پذیر نیست. یعنی، بدون هیچ کتاب، مجله، یا روزنامه، بدون هیچ نامه پستی یا اعلام، یا بدون برجسبهایی حاکی از دستورالعمل‌های مربوط به کاربرد، نظافت یا شیوه پخت و پز اجناس خریداری شده. نوشتار حتی همراه با گفتار نیز ظاهر می‌شود؛ برای مثال، در آگهیهای تجاری تلویزیونی گوینده اغلب چیزی بیش از آنچه که در صفحه به صورت نوشته ظاهر می‌شود، نمی‌گوید. بنابراین، انتظار می‌رود که در راستای اختراع نظام‌های نوشتاری برای زبانهای فاقد خط، کوششهایی در جریان باشد. در گذشته، بسیاری از این کار توسط مسیونرهای مذهبی انجام می‌شد، و آنان هنوز هم در این زمینه نیروی اصلی به‌شمار می‌روند. اما، اخیراً دولتهای بسیاری از ملل تازه به استقلال رسیده نیز در جهت ایجاد نظام‌های نوشتاری اقداماتی را آغاز کرده‌اند، که گاهی اوقات از یاری زبان‌شناسان سازمانهای خدماتی آمریکا، مانند سپاه صلح^{۲۱}

بهره‌مند می‌شوند. چون مجریان این قبیل برنامه‌ها عموماً سخنگویان زبان‌هایی هستند که از نظام‌های نوشتاری الفبایی استفاده می‌کنند، در نتیجه نظام‌های نوشتاری ساخته آنان تقریباً همیشه الفبایی است. ملاحظات عملی موجب می‌گردد که در این گونه موارد از نظام‌های نوشتاری الفبایی استفاده شود؛ مثلاً اینکه نظام‌های واژه‌نگار مستلزم به کارگیری هزاران نشانه‌اند، و آموزش خواندن و نوشتن این نوع خط برای مردم بسیار دشوار است، همچنین خط هجایی برای زبان‌هایی که واژه‌هایشان خوشه‌های همخوانی پیچیده دارند، مناسب نیست. اما نظام نوشتاری الفبایی را می‌توان در مورد هرزبانی به‌کار بست، و معمولاً تعداد نشانه‌های آن از پنجاه فراتر نمی‌رود.

کمتر پیش می‌آید که نظام‌های نوشتاری جدید از همه جهات جدید باشند. تقریباً همه آنها بر اساس نشانه‌های نظام‌های موجود ایجاد می‌شوند، درست همانند یونانیان که نخست نشانه‌های نظام نوشتاری هجایی سامی را اخذ کردند و با استفاده از برخی نشانه‌های همخوانی سامی برای نمایاندن واژه‌های یونانی، آنها را به یک نظام الفبایی تبدیل کردند. نمونه بسیار جدید قرض‌گیری نشانه‌های خطی در اوایل سده نوزده رخ داد. سکویا^{۲۲}، سرخپوستی از قبیله چروکی^{۲۳}، یک نظام نوشتاری هجایی اختراع کرد که به مدت چند سال در کتابها و روزنامه‌های قبیله چروکی، و نیز در نامه نگاریهای شخصی از آن استفاده می‌شد. سکویا بسیاری از نشانه‌های الفبای مارا به‌کار برد، اما وی بطور قراردادی به هر نشانه یک هجای زبان خود را (شامل یک همخوان و واکه پس از آن) نسبت داد. نظام هجایی چروکی هشتاد و پنج نشانه دارد. صورتهای قرصی از نظام نوشتاری انگلیسی نشانه‌های [] نماینده هجای [gu]، [] M، [] lu و [] S هستند. برخی از نشانه‌ها ظاهراً صورتهای متحول حروف انگلیسی هستند، مانند y و [mu] و G و [yu]؛ سایر نشانه‌ها، برای مثال [nu] به نظر می‌رسد که به وسیله خود سکویا ابداع شده‌اند. امروزه، اروپایی و آمریکایی‌هایی که برای زبانها نظام‌های نوشتاری ایجاد می‌کنند، عموماً الفبای اساس الفبای خود را، و اغلب به‌همراه برخی از نشانه‌های الفبایی آوانگار زبان‌شناسان می‌سازند (به فصل ۷ رجوع کنید).

ایجاد نظام نوشتاری الفبایی برای یک زبان صرفاً انتخاب نشانه‌ها نیست. برای این منظور شخص باید نظام واجی زبان مورد نظر را نیز مشخص کند، زیرا همان‌طور که قبلاً ذکر گردید، نظام نوشتاری الفبایی هرگز آوانگار نیست. بلکه نمایانگر سطح واجی نظام آوایی است. موقعی که سخنگویان بومی زبان الفبای خود را به‌وجود می‌آورند،

نشانه‌های مورد استفاده عموماً با نمادهای واجی بخوبی مطابقت می‌کنند، هر چند ممکن است این امر بطور ناخودآگاه صورت گیرد. از سوی دیگر در صورتی که میسیونرهای مذهبی یا سایر بیگانگانی که بر زبان مسلط نیستند، در ایجاد نظام نوشتاری الفبایی بکوشند، نخست باید برای تعیین نمادهای واجی زبان مورد نظر، نظام واجی را تجزیه و تحلیل کنند.

اما، ملاحظات زبان‌شناختی نیز غالب اوقات به‌تنهایی برای ایجاد نظام نوشتاری کافی نیست. برای مثال، اگر زبان دیگری با نظام نوشتاری در منطقه وجود داشته باشد، در آن صورت معمولاً لازم است که نظام نوشتاری جدید هرچه بیشتر شبیه نظام نوشتاری موجود ایجاد گردد. بسیاری از افراد دوزبانه‌ای که به هر دوزبان سخن می‌گویند، ممکن است از پیش قادر به نوشتن و خواندن به یکی از آن دوزبان باشند و در نتیجه امکان دارد نظام نوشتاری‌ای را که کاملاً متفاوت از نظام نوشتاری زبان اول باشد، رد کنند. در آمریکای جنوبی این قبیل معیارها در ایجاد نظامهای نوشتاری برخی از زبانهای سرخپوستان، که به زبان اسپانیولی نیز سخن می‌گویند و می‌نویسند، مؤثر بوده‌اند.

بسیاری از نظامهای نوشتاری جدید در خارج از مناطق جغرافیایی مربوط به آن زبانها ناشناخته هستند. این مورد غیر منتظره نیست، زیرا جوامعی که در گذشته فاقد نظام نوشتاری بودند، عموماً در پیشرفتهای علمی و فنّی دیگر جهانیان تأثیر اندکی داشته‌اند، در واقع، در جامعه‌ای که فاقد وسیله ثبت پیشرفت و انتشار دانش به‌صورت ثابت است، چنین پیشرفتی بی‌نهایت دشوار می‌باشد اما، موقعی که نظام نوشتاری ایجاد و آموخته شود، مطالعه و آموزش رسمی تحقق می‌یابد، زمینه برای پیشرفت و بالندگی فراهم می‌گردد.

خلاصه

گفتار و نوشتار دو تجلی متفاوت زبان هستند. هر چند گفتار از نظر تاریخی، زمانی، و میزان کار برد مقدمتر از نوشتار است، اما نوشتار از مزیت ثبات برخوردار می‌باشد. اکثر نظامهای نوشتاری کنونی، مانند نظام نوشتار زبان انگلیسی، الفبایی هستند، تنها نظام هجایی معروف و معاصر ژاپنی است، و نوشتار چینی نمونه بارزی از یک نظام نوشتاری واژه‌نگار جدید است. نظامهای نوشتاری به مراتب کندتر از نظامهای واجی متحول می‌شوند، و این خود تا حدودی حاکی از این واقعیت است که خط زبان انگلیسی همیشه - نمای دقیقی از سطح واجی را به‌دست نمی‌دهد. بسیاری از زبانهای جهان هنوز فاقد نظام نوشتاری هستند.

جستار بیشتر

- ۱- (الف) دو واژه انگلیسی را فهرست کنید، بطوری که بتوان آنها را توسط نشانه‌های هجایی نظام نوشتاری هیراگانای ژاپنی ارائه شده در شکل ۱-۱۱ نوشت. (فهرست خود را بر تلفظ مبتنی کنید، نه براملای واژه‌های زبان انگلیسی.)
- (ب) واژه‌های فهرست شده در بند (الف) را با نشانه‌های هیراگانا بنویسید.
- (ج) بیست واژه انگلیسی را که در متن ذکر نشده باشند فهرست کنید، بطوری که نتوان آنها را با نظام نوشتاری هیراگانا نوشت.
- (د) تهیه کدام یک از این دو فهرست آسانتر است؟ در مورد امکان ایجاد یک نظام نوشتاری هجایی برای زبان انگلیسی به چه نتایجی می‌رسید؟

۲- واژه‌های زیر را براساس تلفظ خودتان آوانگاری تفصیلی کنید؛ نشانه تکیه نخستین (۱) را برای مشخص کردن هجایی که در هر یک از واژه‌ها با قوی‌ترین فشار تولید می‌شود به کار برید.

bomb	— bombard
malign	— malignant
medicine	— medicate
reciprocal	— reciprocity
sign	— signature

(الف) آوانویسی‌های خود را با نوشتار عادی مقایسه کنید، در مورد هر یک از جفت‌ها، مواردی را مشخص کنید که در آنها املای واکه‌ها و همخوانها ثابت باقی می‌ماند، اما تلفظشان تغییر می‌یابد.

(ب) شما با اصطلاحات *phoneme* و *morpheme* که به ترتیب به صورتهای [fónim] و [mɔrfi] تلفظ می‌شوند، آشنا شده‌اید، برخی از زبان‌شناسان اصطلاح *fon* را در برابر آوا به کار می‌برند و از اصطلاح [mɔrf] برای مشخص کردن تکراری استفاده می‌کنند که در گفتار واقعاً ظاهر می‌شود. با در نظر گرفتن املاهای فعلی *phoneme* و *morpheme* برای نمایاندن [fon] و [mɔrf] کدام یک از صورتهای نوشتاری زیر را ترجیح می‌دهید: *fon* و *morf*، یا *phone* و *morph*؟ توضیحات لازم را ارائه کنید.

(ج) با توجه به واژه‌های ارائه شده در بندهای (الف) و (ب)، ماهیت واجی نظام

نوشتاری ما چه مزیت‌هایی در اختیار خواندن عادی و بی‌دغدغه خوانی می‌گذارد؟ چه مضاری ممکن است متوجه (۱) املا، (۲) خواندن و (۳) سخن‌گویی سایر زبان‌هایی که به یادگیری زبان انگلیسی مبادرت می‌نمایند بشود.

۳- اگر نظام نوشتاری الفبایی زبان در طول زمان تغییر نکند، اما نظام واجی آن متحول شود، هم نویسه‌ها^۲ پدید می‌آیند، یعنی واژه‌هایی با صورت نوشتاری یکسان، اما با معانی متفاوت، و گاهی اوقات، با تلفظ‌های متفاوت. مثال:

<i>bow</i>	[bo]	[baw]
<i>lead</i>	[lid]	[led]
<i>read</i>	[rid]	[red]
<i>use</i>	[yus]	[yuz]

آیا هم نویسه‌های فوق‌مارا در درک جمله‌های زیر با هیچ مشکلی مواجه نمی‌کنند؟ توضیحات لازم را ارائه دهید.

- Dr. Johnson made a deep *bow* and his clip-on *bow* tie fell off.
- Harry Ellis wanted to *lead* the demonstration by the *lead* metal workers.
- The teacher's aid *read* the book to Johnny because he doesn't know how to *read* yet.
- Do not *use* this appliance until you have studied the instructions for its *use*.

بخش پنجم
سخنگویان،
جمله‌ها و نحو



اکثر مردم با شنیدن واژه «دستور زبان»، قواعد تجویزی ای را به یاد می آورند که که آموزگارانشان بر رعایت آنها پافشاری می کردند تا نوشتار یا گفتار آنان «صحیح» یا «دستوری» شود. این نوع کاربرد اصطلاح «دستور» بسیار محدود است، زیرا اصولاً حاکی از قواعد تحمیلی و کنترل کننده می باشد و به قواعد سازنده ای که واقعاً شالوده دانش زبانی سخنگویان را تشکیل می دهد، نمی پردازد. موقعی که زبان شناس جمله ای را دستوری توصیف می کند، قضاوت خود را بر نظام توصیفی و عینی قواعد سازنده زبان مبتنی می سازد.

معمولاً ما بدون توجه به چگونگی بیان مطلب سخن می گوئیم یا می نویسیم، اما هر بار که گفته را تولید می کنیم، مجموعه ای از قواعد نهانی را به کار می بریم که بر اساس آنها واژه ها به صورت جمله آرایش می یابند. برای مثال، ما می توانیم جمله (۱) را ادا کنیم، اما هیچ سخنگوی زبان انگلیسی هرگز جمله (۲) را ادا نخواهد کرد.

- (1) In a small town, it is difficult to organize a successful boycott of nonunion products.
- (2)* Town a small in, to organize it difficult is products nonunion of boycott a successful.

جمله (۱) دستوری^۱ است؛ این جمله بر اساس قواعد جمله سازی زبان انگلیسی ایجاد شده است. از سوی دیگر، جمله (۲) غیر دستوری^۲ است؛ این جمله تابع قواعد

جمله‌سازی زبان انگلیسی نیست (در آغاز جمله‌های غیر دستوری علامت ستاره ثبت می‌شود). مجموعه اصول یا قواعد سازنده‌ای که بر اساس آنها واژه‌های يك زبان به صورت جمله آرایش می‌یابند، نحو آن زبان نامیده می‌شود. هر سخنگویی بر نحو زبان خود مسلط است. این دانش، سخنگورا قادر می‌سازد تا جمله‌ها را تولید و درک کند، برخی از ویژگی‌های جمله‌ها را تشخیص دهد، و حتی همانند تشخیص ماهیت ناپه‌نجا جمله (2) در بالا، مشاهدات عینی انجام دهد. دانش نحوی‌ای که زیر ساخت توانایی‌های سخنگویان را در پرداختن به جمله‌ها تشکیل می‌دهد، آگاهانه نیست، اما خود نحو کاملاً واقعی است. وظیفه اصلی زبان‌شناس تشخیص دانش نحوی سخنگویان و توصیف این دانش است. این گونه توصیف را، در صورتی که به همراه توصیف سایر جنبه‌های دانش زبانی عرضه شود (از قبیل دانش مربوط به واج شناسی، تکواژها، و قواعد واژه سازی) دستور آن زبان نامند. البته، دستور يك زبان در واقع در اذهان سخنگویانش نهفته است. دستور زبان توصیفی‌ای که از سوی زبان‌شناس عرضه می‌شود، حاکی از نظریه یا فرضیه‌ای است که مشکل واقعی دستور زبان را مشخص می‌کند. (اما، باید متذکر شد که این تمایز در کتابها و مقالات زبان‌شناسی بندرت تصریح شده است.)

نحو زبان را می‌توان به نوعی هسته آن زبان انگاشت، زیرا این نحو است که معنی را با صورت مادی بیان، مانند آواها یا نشانه‌های نوشتاری، پیوند می‌دهد. در فضاهای آینده این نقش نحو را بررسی خواهیم کرد؛ اما باید در اینجا متذکر شویم که اصطلاح «دستور زبان» گاهی اوقات به مفهومی بسیار محدود و برابر با نحو به کار برده می‌شود. از این رو، اصطلاح دستور زبان؟ ممکن است به صورت چند مفهوم مختلف، و گاه با یکدیگر همپوشی داشته باشند: (۱) به عنوان اصطلاحی مترادف بانحو، (۲) به عنوان اصطلاحی برای نمایاندن کل پیکره عناصر و واحدهای تشکیل دهنده يك زبان (نحو، و واج شناسی، و واژه سازی)، (۳) به عنوان برجستگی برای نمایاندن توصیفی که زبان‌شناس از يك زبان ارائه می‌دهد، (۴) به عنوان اصطلاحی برای توصیف پیکره‌ای از دانش زبانی نهفته در اذهان سخنگویان يك زبان. البته، علاوه بر این، وجود دستور زبان تجویزی ذکر شده در بالا و نیز مورد بحث در فصل ۲ را نباید نادیده بگیریم خوانندگان متوجه این مطلب خواهند شد که بافت زبانی غالباً مشخص می‌کند که منظور از کاربرد این اصطلاح کدام معنا (یا ترکیبی از معانی) است. در این بخش ما جنبه‌های مختلف دانش نحوی سخنگویان و نیز توصیف آن را از سوی زبان‌شناس بررسی خواهیم کرد.

فصل ۱۲

دانش نحوی سخنگویان

تلاش برای توصیف دانش نحوی سخنگویان بومی يك زبان، اقدامی است بلند - پروازانه چون حتی خود سخنگویان نیز از این دانش آگاه نیستند، در نتیجه نمی‌توان آن را مشاهده و بعد توصیف کرد. در نتیجه، پژوهشگران اجباراً به شواهد غیر مستقیم استناد می‌کنند. آنان چگونگی انعکاس این دانش نحوی را در جمله‌هایی بررسی می‌کنند که از سوی مردم تولید و درك می‌شوند، و نیز در قضاوت‌هایی مورد بررسی قرار می‌دهند که مردم می‌توانند پیرامون جمله‌ها انجام دهند. سپس. پژوهشگران به استناد این اطلاعات قابل مشاهده، درباره نوع دانشی که مردم باید داشته باشند تا بتوانند به زبان تحقق بخشند، فرضیه معنوی ارائه می‌دهند.

در این فصل ما پیرامون جنبه‌های مختلف نحو، که در کنش‌زبانی سخنگویان انگلیسی منعکس می‌شود، خواهیم پرداخت. در فصل‌های بعد خواهیم کوشید تا انواع نحوی‌ای را توصیف کنیم که زیر ساخت این نوع کنش را تشکیل می‌دهد.

زبانی^۱

تعداد جمله‌های دستوری هر زبانی نا محدود است؛ تعداد جمله‌هایی که امکان تولید آنها در يك زبان وجود دارد از محدودیتی برخوردار نیست. حتی اگر فهرستی از کلیه جمله‌های تولید شده در سرتاسر تاریخ زبان انگلیسی را در اختیار می‌داشتیم، فوراً می‌توانستیم با ضمیمه کردن دو (یا چند) جمله به یکدیگر به كمك *and*، جمله‌ای جدید بر آنها بیفزاییم. شیوه دیگر تولید جمله‌های بی‌نهایت طولانی عبارت است از کار برد جمله.

واره‌های موصولی متعدد (به مثال (8) در فصل ۳ رجوع کنید) و افزودن عبارتهایی مانند: *I know that John knows that Mary is aware that I know...* به سایر جمله‌ها.

برای هیچ سخنگوی زبان انگلیسی امکان تولید یا شنیدن کلیه جمله‌های زبان خود وجود ندارد. اما، به استناد دانش زبانی، و بالقوه می‌تواند هر یک از آنها را تولید کند یا هر جمله دستوری را درک نماید هر چند به استناد کاربرد واقعی زبان می‌توان گفت که هیچ سخنگویی فرصت استفاده از دانش زبانی خود را نمی‌یابد، اما دانش وی در باره زبان انگلیسی تعداد نامحدودی از جمله‌های دستوری را در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، زایایی زبان معلول توانش زبانی زیر ساختی سخنگوست، که هرگز بطور کامل در کنش زبانی وی منعکس نمی‌شود.

نظریه نحو عبارت است از نظریه مربوط به آنچه که سخنگویان می‌دانند، نه آنچه که فرصت انجامش را دارند. از این رو، نظریه نحو زبان باید زایایی را توصیف کند. دانش نحوی سخنگو به هر شکلی که توصیف شود، آن توصیف باید کلیه جمله‌های ممکن زبان را در بر گیرد. از این رو، واضح است که ارائه توصیف کامل نحو صرفاً از طریق فهرست کردن جمله‌ها امکان پذیر نیست. این فهرست انتهایی نخواهد داشت. هیچ کسی تا به حال نتوانسته است فقط با از بر کردن فهرستی از جمله‌ها، زبانی را یاد گیرد. ظرفیت ذخیره سازی انسان به هر اندازه هم که باشد، باز از محدودیتی برخوردار است، بنابراین، ذخیره کردن یک فهرست نامحدود برای هر کسی غیر ممکن است. اگر آن مجموعه نامحدود توسط مجموعه محدودی از اصول یا قواعد تولید شود، در آن صورت ذهن انسان می‌تواند از عهده ذخیره تعداد نامحدودی از عناصر (در مورد زبان، جمله‌ها) بر آید. برای مثال، می‌دانیم که تعداد اعداد ریاضیات نامحدود است. به دنبال هر عددی می‌توان عدد دیگری را ذکر کرد. پس از عدد ۱۶۲، ۶۸۴، ۴۳۵، ۳۹۷، ۲ عدد به ترتیب ۱۶۳، ۶۸۴، ۴۳۵، ۳۹۷، ۲ را خواهیم داشت. علت این توانایی دانستن اصل مربوط به شمارش است، که بر اساس آن می‌توانیم عددی را پس از عددی دیگر تولید کنیم، اما ممکن است از ذکر خود اصل ناتوان باشیم، چنین گفته‌ای در مورد زبان بشری نیز صدق می‌کند. از آنجا که سخنگویان توانایی تولید تعداد نامحدودی از جمله‌های دستوری را دارند، آنان باید از اصولی که آن جمله‌ها را می‌زایانند^۲ یا تولید می‌کنند، مطلع باشند. این اصول، قواعد نحوی زبان را تشکیل می‌دهند؛ آنها باید در دستور توصیفی

زبان وارد شوند. اگر این اصول به‌عنوان قواعدی که جمله‌ها را تولید می‌کنند (و همان‌طور که مشاهده خواهیم کرد، ساختهای جمله‌ای)، بطور صریح و صوری بیان شوند، در آن صورت دستور حاصل را می‌توان دستور ذایا^۳ نامید.

معیارهای نحوی و دستوری بودن^۴

هرچند دستور ذهنی سخن‌گویان و نیز دستور توصیفی ارائه شده از سوی زبان‌شناس باید مجموعه‌ای از اصولی را دربرداشته باشند که جمله‌های دستوری زبان را تولید کنند، اما، تولید زنجیره‌هایی از واژه‌ها به‌ترتیب صحیح، تنها وظیفه قواعد نیست. برای مثال، قواعد نحوی زبان انگلیسی در مثال (۱) بی‌تردید جمله دستوری (a) را تولید می‌کنند، اما نه جمله غیردستوری (b) را.

(1) a. The boy who sits next to me participated in a sensitivity session last week.

b.* Participated a in sensitivity the session boy next who me to sits week last.

علاوه بر ترتیب واژه‌ها، توالی واژه‌ها ممکن است به‌علت تخطی از قواعد نحوی مربوط به گزینش مقوله‌های واژگانی مناسب نیز غیردستوری شود. بسا دین علت، در مثال (2) جمله (a) دستوری، اما جمله (b) غیردستوری است.

(2) a. The cake is good.

b.* The expire is good.

اشکال جمله (b) در این است که قواعد نحوی زبان انگلیسی ایجاب می‌کنند که پس از *the* و پیش از *is* مقوله یا طبقه خاصی از واژه‌ها باید ظاهر شود؛ این مقوله را در دستور سنتی با برچسب اسم مشخص می‌کنند. در جمله (a) واژه *cake* اسم است، در نتیجه جمله دستوری است، اما در جمله (b) واژه *expire* فعل می‌باشد. همه سخن‌گویان زبان انگلیسی، چه بتوانند قاعده نحوی مربوطه را ذکر کنند یا به مقوله‌های واژگانی مورد استفاده زبان‌شناسان اشاره بکنند یا نه، می‌توانند اشکال جمله (b) را مشخص کنند.

بخشی از دانش زبان انگلیسی ما دربارهٔ گروهبندی واژه‌ها به صورت مقوله‌هاست (که گاهی اوقات آنها را اجزای کلام نامند). واژه‌های *governor*, *tree*, *men*, *cake*، *peace* همه به يك مقوله تعلق دارند، که در برابر آنها واژه‌هایی مانند *child*, *happiness*, *auditorium*, *unicorn*، *understand*, *imitate*, *go*, *expire*، *see* و *interrupt* گروه دیگری از واژه‌ها را تشکیل می‌دهند. برای نامیدن این قبیل مقوله‌ها در طول زمان برجسبهایی ایجاد شده است، و نخستین مجموعه فوق نمایانگراسامی، و دومی حاکی از افعال هستند، دانش مربوط به مقوله‌های واژگانی از معیارهای نحوی است که سخنگویان را قادر می‌سازد تا جملات دستوری را تولید و درک کنند، و همزمان با آن، جملات غیر دستوری را مشخص کنند و از آنها اجتناب ورزند. از این رو، توصیف نحو زبان انگلیسی باید شرح مقوله‌های واژگانی را نیز دربرگیرد.

ذکر این نکته لازم است که بسیاری از مدارس برای آموزش اجزای کلام زمان زیادی صرف می‌کنند. اما، هیچ آموزگاری تا به حال برای سخنگوی زبان انگلیسی اجزای کلام زبان خود را تدریس نکرده است. حتی کودکان چهارساله نیز، هرچند که دانش آنها ناخودآگاهانه است. اجزای کلام را می‌شناسند. شاید کودکان نتوانند مثلاً به دستورالعمل «بیست و پنج فعل زبان انگلیسی را فهرست کنید» پاسخ گویند، اما بی تردید در ذهن خود واژه‌ها را طبقه‌بندی می‌کنند، برای مثال، آنان به عوض فعل، اسم به کار نمی‌برند. هیچ سخنگوی بومی زبان انگلیسی، در هر سنی که باشد، جملهٔ b در مثال (3) را تولید نخواهد کرد، هرچند که جملهٔ a نیز وجود داشته باشد.

(3) a. The unicorns see the tree.

b.* The unicorns tree the see.

اینکه ما واژه‌ها را بدرستی به کار می‌بریم، ثابت می‌کند که هر کسی بطور ناخودآگاه از اجزای کلام زبان خود مطلع است. کاری که آموزگار یا کتاب درسی در نهایت می‌تواند بکند، ارائهٔ برجسبهایی است تا توسط آنها بتوانیم در بارهٔ طبقات واژگانی‌ای صحبت کنیم که از قبل آنها را می‌دانیم.

جنبهٔ دیگر نحو مربوط به نقش واژه‌ها (یا گروه‌ها) در جمله می‌شود. واژه‌ای مثل *cat* وابسته به مقولهٔ اسم در زبان انگلیسی است، اما آن واژه را می‌توان به بیش از يك طریق با سایر عناصر جمله مرتبط کرد. از این رو در مثال (4) واژهٔ *cat* در (a) فاعل است، اما در (b) مفعول.

- (4) a. The cat chased the dog.
b. The dog chased the cat.

نقشهای نحوی ای^۵ از قبیل فاعل و مفعول در واقع روابط موجود میان عناصر جمله را مشخص می‌کنند، و تغییر روابط معمولاً موجب تغییر معنایی می‌شوند. سخنگویان زبان، بدون توجه به اینکه از برچسبهای مورد استفاده در توصیف این قبیل نقشها مطلع باشند یا نه، همانند مقوله‌های واژگانی از نقشهای نحوی عناصر جمله نیز مطلع هستند. اطلاعات مربوط به نقشهای نحوی، اساسی را فراهم می‌سازد که بواسطه آنها می‌توان دستوری بودن جمله‌ها را مشخص کرد. جمله‌های ارائه شده در مثال (5) را مورد ملاحظه قرار دهید؛ جمله (a) دستوری است، اما جملات (b) و (c) دستوری نیستند.

- (5) a. At the annual banquet for retiring personnel, the compang director distributed awards.
b. *At the annual banquet for retiring personnel, the company director distributed.
c. *At the annual banquet for retiring personnel, the company director distributed Mary.

به بیان فنی‌تر می‌توان گفت که فعل *distributed* نیازمند يك مفعول مستقیم است (یعنی، این فعل گذرا^۶ است). توجه کنید که این نیازحاکي از مقوله واژگانی نیست. اینکه بگوییم به دنبال فعل *distributed* باید يك اسم ظاهر شود، کافی نیست، زیرا، علی‌رغم اینکه در جمله (c) به دنبال فعل اسم *Mary* ظاهر شده، این جمله غیر دستوری است. در عوض، پس از این فعل باید اسمی ظاهر شود که می‌تواند برای این فعل بخصوص نقش مفعول مستقیم را ایفا کند. جمله‌های مثال (۶) نشان می‌دهند که برخی از افعال ناگذر^۷ هستند (فقط بدون مفعول مستقیم ظاهر می‌شوند)، مانند فعل جمله (a) در مقایسه با فعل جمله (b)، حال آنکه سایر افعال ممکن است یا با مفعول مستقیم یا بدون آن ظاهر شوند، مانند افعال جمله‌های (c) و (d).

- (6) a. John complained.

5. syntactic function

6. transitive

7. intransitive

- b. * John complained the policy.
- c. Sarah wrote.
- d. Sarah wrote a letter.

بدین ترتیب، در زبان انگلیسی مقوله فعل را می‌توان به‌زیر مقوله‌هایی تقسیم کرد که بستگی به باهم آیی^۸ فعل با عناصری دارد که نمایانگر نقش نحوی مفعول مستقیم هستند. برای تشخیص بیشتر مقوله‌های واژگانی از نقشهای نحوی، می‌توان گفت که در يك جمله يك واژه نمایانگر يك مقوله است، اما ممکن است بیش از يك نقش نحوی داشته باشد. از این‌رو، در جمله (7) واژه women يك اسم است، اما هم به‌منزله مفعول فعل force و هم به‌عنوان فاعل فعل leave عمل می‌کند.

(7) The athletic director forced the women to leave the gym.

دستور توصیفی زبان انگلیسی باید شرح اصول نحوی آرایش واژگانی، مقوله‌های واژگانی، و نقشهای نحوی را دربرگیرد، زیرا این اطلاعات بخشی از دانش زبان سخنگویان این زبان را تشکیل می‌دهد.

قضاوتها

علاوه بر تعیین اینکه جمله‌ای دستوری است یا نه، هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌تواند قضاوتهای دیگری نیز درباره جمله‌های زیر بکند. جمله‌های زیر را در نظر بگیرید:

- (8) John was too far away to see.
- (9) Careless soldiers and politicians are dangerous.
- (10) Smoking cigars can be a nuisance.

هر يك از جمله‌های فوق نمونه‌ای از يك پدیده زبانی موسوم به ابهام^۹ هستند. یعنی، بیش از يك معنی دارند. در جمله (8) یا جان نمی‌تواند ببیند، یا کسی نمی‌تواند جان را ببیند؛ در جمله (9) یا همه سیاستمداران خطرناکند، یا فقط آنهایی که بی‌دقت هستند (اما، در هر دو مورد سربازان بی‌دقت خطرناکند)؛ و در جمله (10) منظور سخنگو می‌تواند یا این باشد که وی کشیدن سیگار را پیهوده می‌داند، یا اینکه وی از سیگارهایی

که دود می‌کنند، بدون توجه به اینکه چه کسی آنها را می‌کشد، ناراحت می‌شود. هر چند ابهام این جمله‌ها ممکن است در نگاه نخست برای همه خوانندگان روشن نباشد، اما وقتی که به آنها اشاره شود، هیچ سخنگوی زبان انگلیسی وجود ابهام در این جمله‌ها را انکار نخواهد کرد. از سوی دیگر، در جمله‌های (11)، (12)، و (13) هیچ ابهامی مشاهده نمی‌شود، و هیچ سخنگوی زبان انگلیسی هرگز مدعی وجود ابهام در آنها نخواهد شد.

(11) John is too far away to be seen.

(12) Careless soldiers and dishonest politicians are dangerous.

(13) Cigarette smoking is dangerous to your health.

چه نوع اطلاعاتی موجب می‌شود تا سخنگویان زبان انگلیسی بتوانند ابهام جمله‌ای را تشخیص دهند، و پس از تشخیص آن، بتوانند تغییرهای مختلف جمله مبهم را درک کنند؟ دستور زبان انگلیسی باید این قبیل دانش را توصیف کند.

تفسیر^{۱۰} عکس ابهام است. در ابهام جمله بیش از یک معنی دارد؛ اما در تفسیر دو یا چند جمله معنی یکسان دارند. به مثالهای زیر توجه کنید:

(14) a. The man sitting on the edge of the roof threatened to jump.

b. The man who was sitting on the edge of the roof threatened to jump.

(15) a. Put the bottle away after you've made the drinks.

b. Put away the bottle after you've made the drinks.

(16) a. The strict teacher knows that the student did not write down the assignment.

b. The teacher who is strict knows that the student did not write down the assignment.

c. The strict teacher knows the student did not write down the assignment.

- d. The teacher who is strict knows the student did not write down the assignment.
- e. The strict teacher knows that the student did not write the assignment down.
- f. The teacher who is strict knows that the student did not write the assignment down.
- g. The strict teacher knows the student did not write the assignment down.
- h. The teacher who is strict knows the student did not write the assignment down.

سخنگویان زبان انگلیسی تشخیص می‌دهند که در هر يك از مجموعه جمله‌های (14) (15): و (16)، معنی هر جمله، علی‌رغم تفاوت‌های ظاهری در تعداد و آرایش واژه‌ها، با معانی سایر جمله‌های مجموعه یکسان است. اما، جفت جمله‌های دیگری نیز وجود دارند که در آنها تفاوت در آرایش واژگانی، مثلاً در جمله‌های مثال (17)، منجر به معنی کاملاً متفاوت می‌شود، نه به تفسیر.

- (17) a. A child at the day care center bit the dietician.
- b. The dietician at the day care center bit a child.

گاهی اوقات تغییر آرایش واژه‌ها منجر به جملات غیر دستوری می‌شود. جمله (18) را با (15) مقایسه کنید.

- (18) a. Come to the living room after you've made the drinks.
- b. *Come the living room to after you've made the drinks.

چه موقع تغییر آرایش واژه‌ها منجر به تفسیر می‌شود؟ چه وقت این قبیل تغییرات منتهی به جمله‌ای با معنی متفاوت می‌شود؟ چه موقع جمله غیر دستوری پدید می‌آید؟ کلاً، سخنگویان زبان انگلیسی چه چیزی را می‌دانند که آنها را قادر می‌سازد تا مشخص کنند جمله‌ها تفسیرهای یکدیگر دارند؟ به هر حال، این مورد نیز جزو دانش زبانی آنهاست، و

بدین جهت، بایست در هر نوع توصیف دستور آن زبان منعکس شود.

ابهام و تفسیر مفاهیمی هستند که به رابطه موجود بین صورت نحوی جمله و معنی آن مربوط می‌شوند. همچنین، سخنگویان زبان می‌توانند در ارتباط با این رابطه قضاوت‌های دیگری نیز بکنند. برای مثال، به نظر مردم، بسیاری از جمله‌های زبان انگلیسی دارای عناصر معنایی‌ای هستند که در جمله برای دلالت بر آن معانی، واژه یا تکیوازی مشاهده می‌شود. سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانند که فاعل جمله (19) «شما» است، اما واژه «you» در این جمله ظاهر نمی‌شود.

(19) 'Take this basket of cookies to Grand mother's house.

به طریق مشابه، در جمله (20)، برنده احتمالاً سیلویا خواهد بود، اما در جمله (21) برنده ماروین است.

(20) Marvin expects Sylvia to win the game.

(21) Marvin expects to win the game.

در جمله (20) نام سیلویا پس از فعل *expects* ظاهر شده، حال آنکه در جمله (21) نام ماروین در آن جایگاه پدیدار نشده است. اما، هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌داند که در هر دو جمله برنده چه کسی خواهد بود. توصیف زبان‌شناختی انگلیسی باید این قبیل توانایی‌های سخنگویان را تصریح کند، تا بتواند مفاهیمی را که در گفته‌ها نمود عینی ندارند، درک کند.

ساخت جمله‌های (20) و (21) ظاهراً متفاوت به نظر می‌رسد، اما این دو جمله مفاهیم یکسانی را بیان می‌کنند. در واقع، جمله (21) را می‌توان به صورت جمله (22) بیان کرد. هر چند جمله (22) در زبان انگلیسی دستوری نیست، اما همان معنی را القامی کند.

(22) *Marvin expects Marvin to win the game.

ممکن است دو جمله با ساختهای متفاوت معانی یکسان داشته باشند. از سوی دیگر، دو جمله‌ای که ساخت آنها یکسان به نظر می‌رسد، ممکن است معانی متفاوتی داشته باشند؛ مثال کلاسیک این وضع در زبان انگلیسی جفت جمله‌های زیر است:

(23) John is eager to please.

(24) John is easy to please.

به نظر می‌رسد که ساخت هر دو جمله (23) و (24) یکسان است، اما معانی آنها متفاوت می‌باشد. هر سخنگوی بومی زبان انگلیسی می‌داند که در جمله (23)، جان فاعل *please* است، اما در جمله (24)، جان مفعول *please* می‌باشد، دربارهٔ دستور زبان خودمان چه می‌دانیم که باعث می‌شود این چنین قضاوت کنیم؟

خلاصه

همهٔ انسانهایی که به زبانی تکلم می‌کنند، بالقوه می‌توانند هر کدام از جمله‌های دستوری بیشمار زبان خود را تولید یا درک کنند. هر چند تعداد جمله‌های ممکن نامحدود است، اما دانشی که شخص را قادر می‌سازد تا این جمله‌ها را تولید یا درک کند، محدود می‌باشد. یعنی، عبارت است از مجموعهٔ محدودی از قواعدی که کلید جمله‌های دستوری را تولید می‌کند. دستور زبان شامل چنین قواعدی است. علاوه بر تولید جمله‌ها، دستور زبان باید اصول نحوی حاکم بر آرایش واژه‌ها، مقوله‌های واژگانی، و نقشهای نحوی را نیز توصیف کند؛ همچنین، باید دانشی را منعکس کند که شالودهٔ تواناییهای سخنگویان را به‌هنگام تشخیص موارد زیر تشکیل می‌دهد: به‌هنگام تشخیص جمله‌های غیر دستوری، مبهم، جمله‌هایی که تفسیرهایی از یکدیگر دارند، یا جمله‌هایی که از نظر ساخت یا معنا با جملهٔ دیگر مرتبط هستند. زبان‌شناس جدید در تلاش برای تصریح همهٔ این جنبه‌های دانش نحوی با وظیفهٔ دشواری روبرو می‌شود. تاکنون هیچ دستور زبان کامل و جامعی برای هیچ زبانی نوشته نشده است. اما، در دودهمهٔ اخیر پیشرفت چشمگیری در این باره حاصل شده است. در فصلهای آینده ما برخی از نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی دربارهٔ نحو زبان انگلیسی را بررسی خواهیم کرد. اما، ذکر این نکته لازم است که، هر چند همهٔ مثالها از زبان انگلیسی است، اکثر مطالب به سایر زبانها نیز مربوط می‌شوند. در این بخش به دو دلیل توجه ما به زبان انگلیسی معطوف خواهد شد؛ یکی اینکه در صورتی که مثالها از سایر زبانها ارائه شوند، دنبال کردن مطالب برای خوانندگانی که با آن زبانها آشنایی ندارند، دشوار خواهد بود، و دیگر اینکه، گسترده‌ترین پژوهشهای اخیر دربارهٔ نحو، در مورد زبان انگلیسی انجام شده است.

جستار بیشتر

۱- با استفاده از روشهای مطرح شده در نخستین پاراگراف مربوط به زبانی در آغاز این فصل، جملهٔ زیر را به یک جملهٔ بلندتر، حداقل تا ۲۵ واژه بسط دهید:

His uncle designs light bulbs for General Electrics.

آیا می‌توانید جمله خود را با کاربرد مکرر قواعد معمولی ساخت جمله زبان انگلیسی بسط دهید؟ در آن صورت، جمله پیوسته دستوری خواهد شد. آیا تولید بادرک این جمله از نظر سبکی نامطلوب یا خسته‌کننده می‌شود؟ این عمل، در مورد تفاوت موجود بین توانش زبانی و کنش زبانی چه مسأله‌ای را روشن می‌سازد.

۲- جمله‌های زیر مبهم هستند؛ هر یک از جمله‌های زیر حداقل دو معنی متفاوت دارند. معانی این جمله‌ها را با باز نویسی آنها به صورت مثال زیر، مشخص کنید:

Ambiguous sentence: That company's hiring policy discriminates against old man and women.

Meaning (1): That company's hiring policy discriminates against old man and old women.

Meaning (2): That company's hiring policy discriminates against women and old men.

(a) Jumping horses can be frightening.

(b) That duck is too hot to eat.

(c) The safety patrol members were ordered to stop jaywalking.

(d) Joan was surprised at Geraldine's appointment.

(e) The pilot decided on an airplane.

(f) Barbera fed her lion meat.

۳- جمله‌های زیر از نظر نحوی شبیه به جمله‌های ارائه شده در بالا هستند، اما آنها

مبهم نمی‌باشند. علت را توضیح دهید.

(a) Growling lions can be frightening.

(b) That vegetable is too hot to eat.

(c) The safety patrol members were ordered to wear hats.

(d) Joan was surprised at Geraldine's condescension.

(e) The pilot decided procedure.

(f) Barbara fed him lion mat.

۴- جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید. در هر يك از مجموعه‌های زیر، کدام

جمله‌ها تفسیرهایی از یکدیگر دارند؟ در آن صورت، کدام يك از آنها معنی متفاوتی دارد؟

(a) 1. The flowers on the table are pretty.

2. The flowers are pretty on the table.

3. The flowers that are on the table are pretty.

(b) 1. That teacher is easy to please.

2. To please that teacher is easy.

3. It is easy to please that teacher.

(c) 1. That John disappeared surprised everyone.

2. Everyone was surprised that John disappeared.

3. What surprised everyone was that John disappeared.

4. It surprised everyone that John disappeared.

5. John's disappearance surprised everyone.

6. What surprised everyone was John's disappearance.

7. Everyone was surprised at John's disappearance.

فصل ۱۳

روساخت نحو

به هنگام توصیف دانش نحوی سخنگو جمله‌ها و جنبه‌های قابل مشاهده آنها بهترین نقطه آغاز است. ما می‌توانیم نوع واحدهای موجود در هر جمله زبان را نیز اصول بنیادی آرایش و نظامی را که آن منعکس می‌کند، مشخص کنیم. دوساخت، که تقریباً می‌توان آن را به عنوان آن جنبه‌های مربوط به نحو جمله که به واسطه بررسی صورت نوشتاری یا گفتاری تعیین می‌شوند، در نظر گرفت، شالوده اکثر بررسیهای دستوری زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی سنتی را تشکیل می‌دهد. عناوین اجزای کلام برخی از واحدهای جمله را توصیف می‌کنند، حال آنکه نمودار جمله، یا آنچه که گاهی اوقات تجزیه می‌نامند، نظام واحدهای تشکیل دهنده جمله را منعکس می‌کند.

ساختهای سازه‌ای

هر جمله زبان انگلیسی، یا از آن هر زبان دیگر، نمایندگی ساخت^۱ است. جمله‌ها زنجیره‌های بی‌نظمی از واژه‌ها نیستند؛ بلکه جمله‌ها از واحدهای کوچکتری ساخته شده‌اند که در زبان‌شناسی آنها را سازه^۲ می‌نامند. جمله (۱) ساختی است که از دوسازه (۲) و (۳) تشکیل یافته است.

- (1) Rosemary understood.
- (2) Rosemary
- (3) understood

سازه‌های ساخت جمله (۱) را تنها دو واژه تشکیل می‌دهند. جمله‌ها معمولاً پیچیده‌تر

از جمله (۱) هستند، و ساخت آنها را می توان به سازه هایی تجزیه کرد که به عوض واژه، گروه باشند. گروهها نیز خود از سازه هایی تشکیل می شوند، که با توجه به درجه پیچیدگی جمله ممکن است گروه های کوچکتر یا واژه ها را برداشته باشند. سخنگویان بومی زبان انگلیسی از ساخت سازه^۳ ای زبان خود مطلع هستند. آنان این نوع دانش خود را از طریق توانایی شان در تجزیه جمله ها و تشخیص تجزیه های صحیح به هنگام مشاهده، متجلی می سازند، به عنوان مثال، به جمله (4) توجه کنید:

(4) The father took the young children to the zoo.

اگر از مردم خواسته شود که ساخت فوق را بدو گروه تقسیم کنند، اکثر آنان سازه های (5) و (6) را پیشنهاد خواهند کرد که بطورستی آنها را نهاد و گزاره جمله نامند.

(5) the father

(6) took the young children to the zoo

سازه های گروه (5) دو واژه *father* و *the* هستند. سازه (6) وضعیت پیچیده تری دارد، اما، در هر صورت، معمولاً رأی عموم بر این است که سازه های گروه (6) عبارتند از (7)، (8)، و (9):

(7) tooh

(8) the young children

(9) to the zoo

ساخت (7) فقط یک سازه دارد، و سازه های (8) همان واژه هایی هستند که گروه از آنها تشکیل یافته است اما، (9) را می توان به سازه to و گروه (10) بخش کرد:

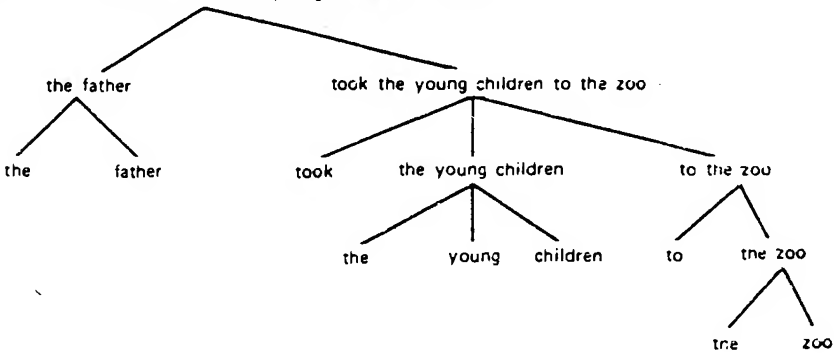
(10) the zoo

ساخت (10) نیز به نوبه خود از دو سازه تشکیل یافته است، یعنی the و zoo، شکل ۱-۱۳ ساخت سازه ای جمله (4) را به گونه ای که هم اکنون توصیف کردیم، به نمایش می گذارد. این قیل نمودارها را نمودار دختی^۴ می نامند (به شباهت آن به درخت واژگون توجه کنید). همچنین آنها به نمودار گروه ساختی^۵ (یا به اختصار نمودار گروهی^۶)

معروفند، زیرا سازه یا گروههای ساخت جمله را بطور صریح به نمایش می‌گذارند.

شکل ۱-۱۳

(4) The father took the young children to the zoo.



هر نمودار گروهی شاخه‌ها و گرههایی دارد، شاخه^۷ يك خط است؛ اگر خطی را به پایین ادامه دهید، بدی یکی از سازه‌ها می‌رسید؛ در صورتی که همان خط را به طرف بالا ادامه دهید، بد ساختاری می‌رسید که همان سازه عضوی از آن است. در شکل ۱-۱۳ *took the young children to the zoo* سازه‌ای از ساختار *the young children* است، گره^۸، نقطه‌ای است که در آن دو یا چند شاخه به هم می‌پیوندند؛ شاخه‌هایی که از گره به طرف پایین منشعب می‌شوند، نمایانگر سازه‌های ساخت بالاتر هستند. گره‌ها، شاخه‌ها، ساختها، و سازه‌ها نمایانگر نقاط انشعاب طبیعی يك جمله یا گروه هستند. در جمله (4)، *father took*، يك ساخت، و نه سازه‌ای از يك ساخت است. در شکل ۱-۱۳، مشخص است که شاخه‌های منتهی به این دو واژه مستقیماً از يك گره منشعب نمی‌شوند. این امر در يك سخنگویان زبان انگلیسی را بدین گونه منعکس می‌کند که در نظر آنان *father took* يك گروه بندی طبیعی واژه‌ها نیست، هیچ سخنگوی زبان انگلیسی جمله (4) را به سه سازه *the father took*، *the young children* و *to the zoo* تقسیم نخواهد کرد.

الگوی خاص ساخت سازه‌ای جمله (4) که در شکل ۱-۱۳ نشان داده شده است، اختصاص به این يك جمله ندارد. سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند بهر تعداد جمله‌های دیگری با همان ساخت سازه‌ای ایجاد کنند، برای مثال:

- (11) A strange man offered a green lion to the minister.
 (12) The general sent the new recruits on a hike.
 (13) The tornado broke our biggest windows in one minute.
 (14) The piggle reflicked a tovisish gunker at the barble.

توجه کنید که جمله (14) بی معناست، اما، در هر صورت، يك جمله دستوری است، زیرا نظام ساخت سازه‌ای آن همانند ساخت سازه‌ای جمله‌های دستوری معنادار (11)، (12)، و (13) است. از سوی دیگر، جمله (15) غیر دستوری است، زیرا واژه‌های آن، هر چند که آشنا هستند، مطابق اصول ساخت سازه‌ای زبان انگلیسی آرایش نیافته‌اند.

- (15) *Took the young children the father to the zoo.

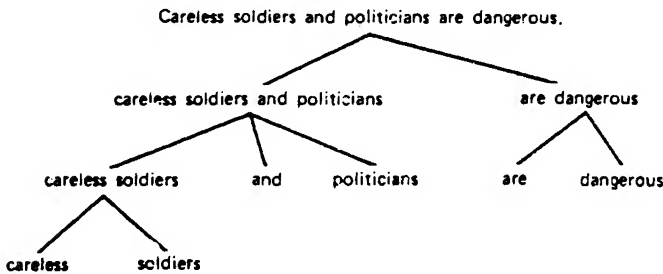
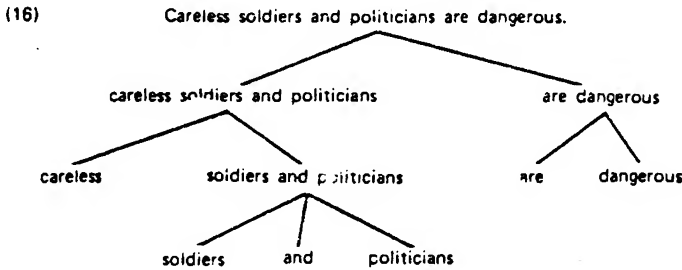
سخنگویان می‌توانند به کمک دانش ساخت سازه‌ای جمله‌های زبان خود، جمله‌های غیر دستوری و دستوری را از هم بازشناسند، که بستگی به تخطی جمله‌ها از الگوهای ساخت سازه‌ای دارد. این دانش، سخنگو را قادر می‌سازد تا برخی از جمله‌ها را مبهم به‌شمار آورد؛ مثال ارائه‌شده در فصل ۱۲ را بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید.

- (16) Careless soldiers and politicians are dangerous.

این جمله دو معنی متفاوت دارد، و بدین لحاظ، این دو معنی به دو تحلیل شناخت سازه‌ای ممکن مربوط می‌شوند. شکل ۲-۱۳ نمایانگر دو ساخت سازه‌ای جمله (16) است. در نمودار اول، *careless* سازه ساختی است که هم *soldiers* و هم *politicians* را در بر می‌گیرد؛ از این رو، معنی جمله با این ساخت بدین گونه است که، هم سربازان بی‌دقت، و هم سیاستمداران بی‌دقت خطرناکند. اما، در نمودار درختی دوم، *careless* سازه آن ساختی است که فقط *soldiers* را در بر می‌گیرد، و بنابراین، معنی جمله با این ساخت این است که همه سیاستمداران خطرناکند (همراه با سربازان بی‌دقت).

ابهام برخی از جمله‌ها را می‌توان بدین گونه توجیه کرد که، جمله مبهمی از نوع فوق دو رو ساخت متفاوت دارد. نه تنها این گفته در مورد جمله (۱۶)، بلکه در مورد بسیاری از جمله‌های دیگر نیز صدق می‌کند: برای مثال:

شکل ۲-۱۳



(17) Tall boys and girls are needed to participate in the activities of the Square Dance Club.

(18) I want a new car and a boat or a sable coat.

اما، همه جمله‌های مبهم دو رو ساخت سازه‌ای متفاوت ندارند. جمله فصل ۱۲ را به‌خاطر بیاورید:

(19) Smoking cigars can be a nuisance.

تنها ساخت درختی ممکن برای گروه *smoking cigars* در این جمله آن است که در شکل ۳-۱۳ ارائه شده است. در مورد نحو زبان گفتنی به‌مراتب بیشتر از آن است که در مورد ساختها و سازه‌های روساختی گفته می‌شود، و این موضوعی است که ما در فصل ۱۲ به آن خواهیم پرداخت.

جنبه دیگر دانش نحوی سخنگویان را می‌توان تا حدودی با ساخت سازه‌ای توجیه کرد. به جملات صفحه بعد توجه کنید:

(20) The bomb blew up the police station.

(21) The wind blew up the busy street.

معمولاً ما جمله (20) را چنین تعبیر می‌کنیم که انفجاری رخ داده است، حال، جمله (21) حاکی از این است که در خیابان شلوغی فقط باد شدیدی وزید. این دو جمله کاملاً یکسان به نظر می‌رسند، اما، بدان گونه که در شکل ۴-۱۳ نشان داده شده است، ساخت سازه‌ای آنها متفاوت می‌باشد. برخی از خوانندگان ممکن است تصور کنند که این جمله‌ها مبهم هستند (بمی که به وسیله باد بالا برده می‌شد از اداره پلیس گذشت، یا اینکه، باد چنان قوی بود که باعث انفجار خیابان شد). هر چند این تعبیرها غیرعادی هستند، اما امکان پذیرند، و دیگر اینکه، این خود ثابت می‌کند که ساخت سازه‌ای در چگونگی تعبیر جمله‌های زبان نقش مهمی ایفا می‌کند. همان گونه که در مورد ابهام مشاهده شد، هر جفت جمله‌ای را که ساخت آنها یکسان به نظر رسد، اما معانی متفاوت داشته باشند، نمی‌توان با تفاوت‌های ساخت سازه‌ای توجیه کرد. برای مثال، توجیه تفاوت موجود بین جمله‌های زیر بر اساس ساخت سازه‌ای امکان پذیر نیست؛ رو ساخت آنها یکسان است.

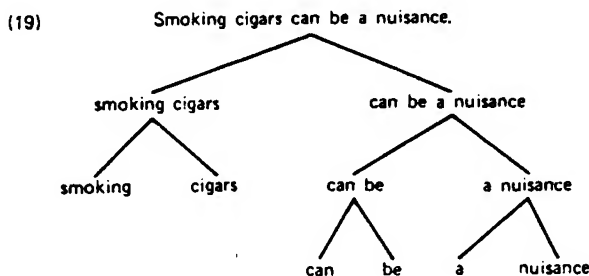
(22) John is eager to please.

(23) John is easy to please.

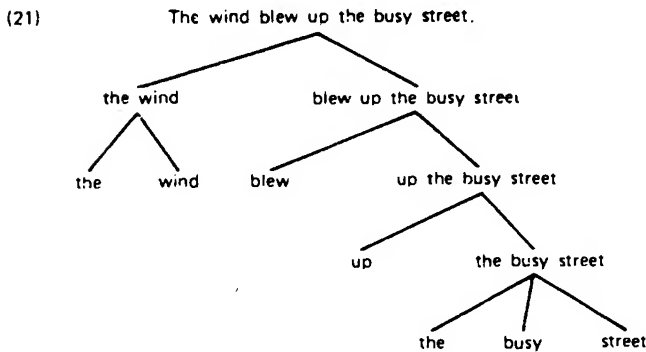
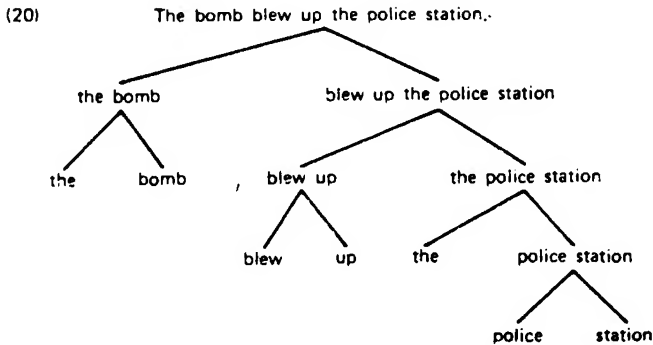
انواع سازه‌ها

همان گونه که سخنگویان يك زبان می‌توانند ساخت سازه‌ای جمله‌ای را تشخیص دهند، آنان همچنین قادرند سازه‌های مختلفی را که از نوع واحدی هستند، تشخیص دهند.

شکل ۳-۱۳



شکل ۴-۱۳



بنیادی ترین سازه‌ها- یعنی واژه‌ها- بر چسبهای شناخته شده‌ای دارند، زیرا واژه‌ها به صورت مقوله‌هایی که حاکی از اجزای کلام مختلف هستند، طبقه‌بندی می‌شوند. از این رو، در شکل ۴-۱۳ سازه‌های مختلف *bomb*، *police*، *station*، *wind*، *streets* همه از يك نوعند- یعنی، همه آنها اسم هستند.

برای سازه‌های بزرگتر نیز می‌توان به همان شیوه واژه‌ها عنوانی تعیین کرد. بار دیگر، با توجه به شکل ۴-۱۳، سازه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(24) the bomb

(25) the police station

(26) the wind

(27) the busy street

هريك از گروههای فوق يك اسم در بر دارند، بنابراین، گروههایی از این نوع را گروه اسمی^۹ نامند. مثالهای دیگری از گروههای اسمی عبارتند از:

(28) careless soldiers and politicians

(29) the father

(30) the young children

(31) the zoo

علی‌رغم تفاوتهای موجود در تعداد واژه‌های این گروهها، سخنگویان زبان انگلیسی همه آنها را اساساً یکسان تلقی خواهند کرد. یکسان بودن آنها با امکان جایگزینی يك گروه اسمی با گروه اسمی دیگر توجیه می‌شود. هرچند در این صورت معنی جمله تغییر می‌کند، اما، جمله جدیدی که به واسطه جایگزینی پدید می‌آید از نظر دستور زبان همانند جمله‌ای می‌شود که پیش از جایگزینی وجود داشته است. برای مثال، در جمله زیر می‌توان گروه (27) را جایگزین گروه (25) کرد:

(32) The police station was very noisy.

نتیجه حاصل عبارت است از جمله‌ای با همان ساخت دستوری:

(33) The busy street was very noisy.

به طریق مشابه، در جمله زیر گروه (28) را می‌توان جایگزین گروه (29) کرد:

(34) The father shouted at the children.

نتیجه به صورت زیر است:

(35) Careless soldiers and politicians shouted at the children.

تقریباً همیشه بدین گونه است که، زمانی يك سازه بتواند جایگزین سازه دیگر شود، آن دو سازه از يك نوعند. البته، در برخی موارد محدودیتهای معنایی مانع از آن می‌شود

که بتوان سازه‌ای را جایگزین سازه دیگر کرد. برای مثال، سازه *smoking cigars* را در نظر بگیرید. این سازه يك گروه اسمی است، زیرا سازه *the father* يك گروه اسمی می‌باشد و می‌توان آن را در جمله زیر جایگزین *smoking cigars* کرد.

(36) Smoking cigars can be dangerous.

یعنی، می‌توان جمله زیر را ادا کرد:

(37) The father can be dangerous.

اینکه در جمله‌هایی مانند (34) نمی‌توان *the father* را جایگزین *smoking cigars* کرد، توجه معنایی دارد و گروه اسمی بودن *smoking cigars* را نفی نمی‌کند. علاوه بر گروه‌های اسمی، چند نوع سازه دیگر نیز در جمله‌های زبان انگلیسی غالباً ظاهر می‌شود. این سازه‌ها عبارتند از گروه‌های فعلی^{۱۰}، که ساختهایی هستند دارای فعل، و گروه‌های حرف اضافه^{۱۱}، که دارای حرف اضافه‌اند.

(38) took the young children to the zoo

(39) blew up the police station

(40) broke our biggest windows

(41) understood

توجه کنید که گروه فعلی (41) فقط از يك فعل تشکیل یافته است. سازه (41) را می‌توان گروه فعلی، همچنین فعل تلقی کرد، زیرا این سازه می‌تواند جایگزین گروه‌های فعلی دیگر شود. جمله‌های زیر را مقایسه کنید:

(42) Rosemary understood.

(43) The father took the young children to the zoo.

(44) The father understood.

(45) Rosemary took the young children to the zoo.

جمله‌های (42) تا (45) حاکی از این هستند که گروه اسمی می‌تواند فقط يك اسم باشد، که در این مورد *Rosemary* است.

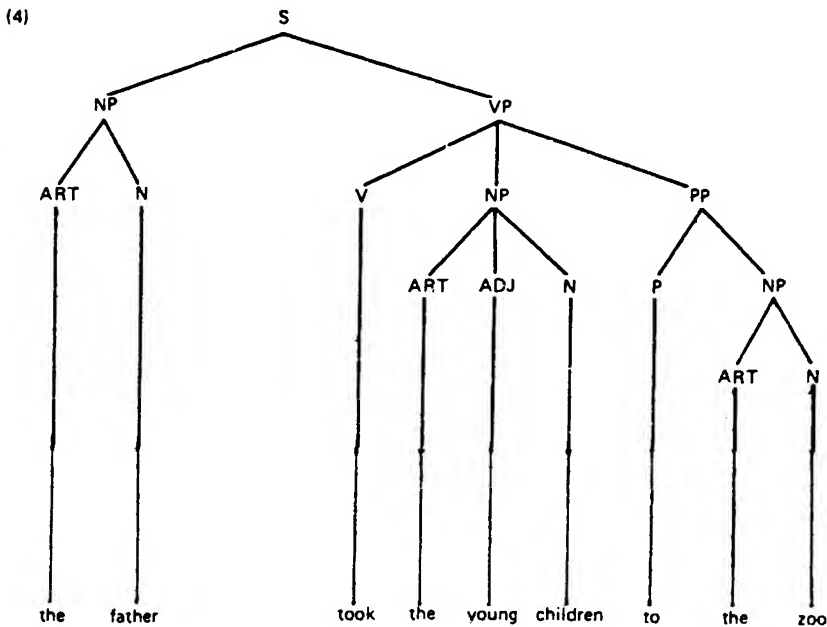
با گنجاندن همه نمونه‌های مربوط به نوع خاصی از سازه، تحت عنوانی واحد، توصیفی از رو ساخت حاکی از این واقعیت است که سخنگویان زبان، درست بدان گونه که مقوله‌های واژگانی را تشخیص می‌دهند، مقوله‌های سازه‌ای را نیز می‌توانند مشخص کنند. مزیت دیگر انتخاب عنوان برای انواع سازه‌ها این است که با استفاده از عناوین در گره‌های نمودار درختی به‌غرض واژه‌های خاص، نمودار درختی می‌تواند یکسان بودن ساخت سازه‌ای در جمله را بطور صریح مشخص کند. شکل ۵-۱۳، با استفاده از عناوین مخصوص سازه‌ها به‌جای واژه‌هایی که در سازه‌ها ظاهر می‌شوند، رو ساخت جمله (4) را به نمایش می‌گذارد. عنوانهایی که در این قبیل درختها به کار برده می‌شوند، دارای معانی زیر هستند:

S	Sentence	جمله
NP	Noun Phrase	گروه اسمی
VP	Verb Phrase	گروه فعلی
PP	Prepositional Phrase	گروه حرف اضافه
ART	Article	حرف تعریف
AOJ	Adjective	صفت
N	Noun	اسم
V	Verb	فعل
PART	Particle	ادات ۱۲
P	Preposition	حرف اضافه

شکل ۵-۱۳ را با ۱-۱۳ مقایسه کنید. این دو شکل ساخت سازه‌ای یکسانی را به نمایش می‌گذارند، اما ۵-۱۳ تعمیمهای بخصوصی را نیز منعکس می‌کند. یکی از تعمیمها این است که به‌استثنای واژه‌های مندرج در انتهای هر یک از پایین‌ترین شاخه‌ها، ساخت سازه‌ای عرضه‌شده در شکل ۵-۱۳ همانند ساخت سازه‌ای جمله (4) و جمله‌هایی مانند (11)، (12)، و (14) است. با استفاده از عناوین سازه‌ای، نمودارهای درختی نشان می‌دهند که چرا سخنگویان زبان انگلیسی جمله‌های (4)، (11)، (12)، و (13) را از نظر دستوری یکسان تلقی می‌کنند؛ واژه‌های این جمله‌ها از هم متفاوتند، اما ساختهای آنها همانند هم هستند. همچنین، نمودارهای درختی عنوان دار می‌توانند تفاوتهای رو ساختی

جمله‌ها را تصریح کنند. شکل ۱۳-۶ صورت اصلاح شده شکل ۱۳-۴ است. تفاوت‌های موجود در ساخت این دو جمله در این شکل کاملاً مشخص است.

شکل ۱۳-۵



هر چند می‌توان جمله‌ها را شنید یا آنها را به صورت نوشته دید، اما ساخت سازه‌ای را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد. برای مثال، در گفتار در مرز سازه‌های جمله مک مشخصی ظاهر نمی‌شود. از این رو، باید با استفاده از پژوهش درباره قضاوت‌های سخنگویان دیگر، استفاده از جایگزینی و روش‌های پژوهشی دیگر، ساخت‌های سازه‌ای را تعیین کرد. بدیهی است که گاهی اوقات سخنگویان در مورد تجزیه جمله‌ای خاص اختلاف رأی خواهند داشت، یا برای برخی از سازه‌ها عناوین متفاوتی در نظر خواهند گرفت. برای مثال، در شکل ۱۳-۶، ما *police station* را که با عنوان N مشخص شده است، به منزله ساختی

با دو سازه تجزیه کرده‌ایم که هردوئی آنها نیز N هستند. از سوی دیگر، زنجیره *the busy street* در جمله (21) خود يك ساخت نیست، هرچند بخشی از *the busy street* را که يك NP است، تشکیل می‌دهد؛ *street* و *busy* دوسازه این ساخت هستند، که اولی صفت و دومی اسم است. به نظر می‌رسد که این تحلیل با قضاوت‌های اکثر سخنگویان انگلیسی مطابقت دارد، اما می‌توان استدلال کرد که *busy street* و *police station* به طریقی مشابه تجزیه شوند. پیرامون این قبیل مسایل نمی‌توان بسرعت تصمیم گرفت و هنوز هم در مورد بسیاری از ساختها و انواع سازه‌ها تصمیمی اتخاذ نشده‌است. اما، سه نمودار درختی فوق دانش سخنگویان زبان انگلیسی در مورد نحو زبان‌شان را منعکس می‌کنند.

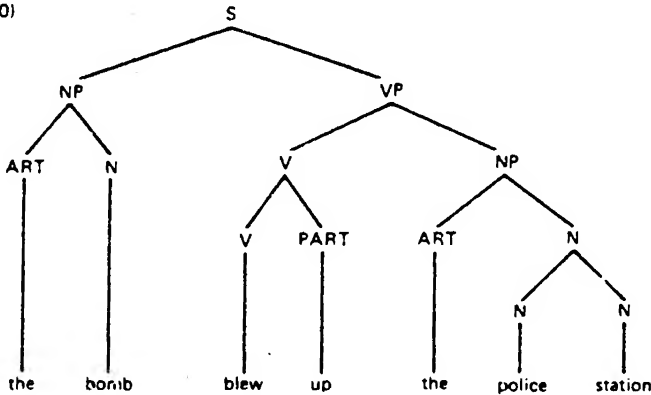
قواعد ساخت سازه‌ای (قواعد سازه‌ای)^{۱۲}

نمودارهای درختی نمایانگر ساخت سازه‌ای و انواع سازه‌های روساختی جمله است؛ تا اینجا ما چند نوع نمودار را نشان دادیم، و پیرامون برخی از قضاوت‌های سخنگویان بومی در مورد روساخت‌های جمله‌های زبان انگلیسی به بحث پرداختیم. اما، پرداختن به مهمترین جنبه بررسی نحو هنوز باقی مانده‌است. یعنی، توصیف دانشی که سخنگویان را قادر می‌سازد تا این قبیل قضاوت‌ها را انجام دهند.

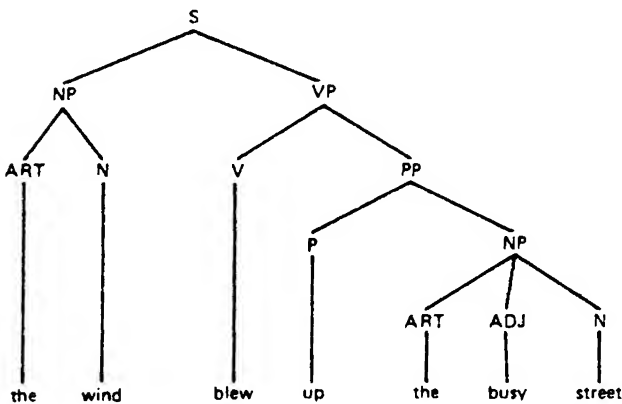
نه تنها سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند ساخت سازه‌ای جمله‌ای را مشخص کنند، بلکه می‌دانند که چه موقع زنجیره‌های واژگانی خاصی به دنبال ساخت‌های مجاز ظاهر نمی‌شوند، یعنی، آنان می‌دانند که چه موقع جمله‌ای غیر دستوری است. سخنگویان به هنگام نوشتن یا سخن گفتن، جمله‌هایی با ساخت‌های قابل قبول می‌سازند. به طریقی مشابه، آنان به هنگام شنیدن یا خواندن جمله‌ها را تجزیه و تحلیل می‌کنند، زیرا، همان گونه که مشاهده کردیم، معنی جمله تا حدودی بستگی به ساخت سازه‌ای آن دارد. شالوده همه این تواناییها عبارت از دانش ناخودآگاه سخنگویان درباره مجموعه‌ای از قواعدی است که انواع ساخت‌های سازه‌ای مجاز در زبان انگلیسی را مشخص می‌کنند. همانند خود ساخت سازه‌ای؛ این قواعد را نمی‌توان مشاهده کرد، و نیز نمی‌توان درباره ماهیت آنها از سخنگویان بومی سؤال کرد، زیرا آنان تقریباً در اکثر موارد حتی از وجود آنها بی‌اطلاع هستند. به هر حال، اگر ما نمودارهای درختی تعداد زیادی از جمله‌های زبان انگلیسی را بررسی کنیم، در باره ساخت سازه‌ای می‌توانیم به تعمیم‌هایی دست یابیم. برای مثال، تعداد زیادی از جمله‌های زبان ما از دو سازه عمده تشکیل می‌یابند، یعنی از يك گروه اسمی و يك گروه فعلی؛ اگر

شکل ۶-۱۳

(20)



(21)



تذکره: در نمودار درختی جمله (20)، ساخت *blew up* به منزلهٔ یک فعل نشان داده شده است؛ یعنی، این ساخت یک فعل مرکب است که از فعل ساده *blew* و ادات *up* تشکیل یافته است. مؤید این تحلیل این واقعیت است که ساختهای فعل-ادات بسیار شبیه به افعال ساده عمل می‌کنند. برای مثال، توجه کنید که اگر بخواهیم واژهٔ واحدی را جایگزین *blew up* کنیم، تنها واژه‌ای که می‌توانیم به جای آن قرار دهیم، فعل جمله *the bomb destroyed the police station* است.

بخواهیم جمله‌ای دستوری باشد، این دو سازه باید از ترتیب خاصی برخوردار شوند.

این تعمیم دربارهٔ روساخت بسیاری از جمله‌های زبان انگلیسی را می‌توان به صورت يك قاعدهٔ ساخت سازه‌ای (که نیز قاعده گروه ساختی^{۱۴} نامیده می‌شود) بیان کرد.

(46) $S \rightarrow NP \ VP$

این قاعده بیان می‌دارد که سازه‌های يك جمله (S) عبارتند از يك گروه اسمی (NP) و به دنبال آن يك گروه فعلی (VP).

بررسی بیشتر نمودارهای درختی قواعد دیگری را نیز نمایان می‌سازد که در مورد آرایش واژه‌ها و نظام ساخت سازه‌ای روساختهای جمله‌های زبان انگلیسی تعمیم‌هایی را منعکس می‌کنند. برای مثال، گروه اسمی ممکن است يك حرف تعریف و يك اسم را دربرگیرد، و ممکن است بین این دو سازه يك صفت نیز ظاهر شود. بعلاوه، همانطور که مشاهده کرده‌ایم، گروه اسمی ممکن است فقط مشتمل بر يك اسم باشد.

(47) $NP \rightarrow (ART) (ADJ) N$

در قاعدهٔ (47) برانتزها حاکی از اختیاری بودن عناصر درون خود هستند؛ یعنی، گروه اسمی باید يك اسم دربر داشته باشد، اما وجود حرف تعریف، صفت، یا هر دوی این سازه‌ها الزامی نیست. از این رو، يك اسم واحد را می‌توان گروه اسمی تلقی کرد، اما گروه اسمی می‌تواند يك حرف تعریف و اسم را نیز دربرگیرد [مانند (48)]، یا می‌تواند اسم و پیش از آن يك حرف تعریف و يك صفت را شامل گردد [مانند (49)].

(48) the river

(49) the polluted river

گروه اسمی در واقع می‌تواند يك صفت و يك اسم بدون حرف تعریف را دربر می‌گیرد، مانند گروه‌هایی از قبیل *tall boys*، *silly Marx*، و *polluted rivers*. گروه‌های فعلی را نیز می‌توان توسط قاعدهٔ سازه‌ای توصیف کرد.

(50) $VP \rightarrow V (NP) (PP)$

ساختهای متفاوت گروه فعلی، به گونه‌ای که توسط قاعده (50) توصیف شده است، در جمله‌هایی مثل جمله‌های زیر ظاهر می‌شوند.

- (51) *The new baby cried.* (V)
 (51) *Don bought the older car.* (VNP)
 (53) *The students from Professor Meyer's German class flew to Europe.* (V PP)
 (54) *Sandy poured the cereal on her head.* (V NP PP)

ساخت سازه‌ای گروه‌های حرف اضافه‌دار، باقاعده (55) توصیف می‌شوند:

- (55) $PP \rightarrow PNP$

نمونه‌هایی از گروه‌های حرف اضافه‌دار در جمله‌های (53) و (54) ارائه شده‌است. هر چند این چهار قاعده از توجیه همهٔ روساخت‌های ممکن در زبان انگلیسی ناتوانند، اما آنها تعمیم‌های بسیار قاطعی هستند که می‌توانند تعداد بسیار زیادی از جمله‌ها را توصیف کنند، اگر فرضیه‌ای بدین گونه ارائه دهیم که زیرساخت توانایی سخنگو به هنگام قضاوت دربارهٔ جمله‌ها و نیز موقع تولید و درک آنها عبارت است از دانشی از نوع توصیف شده توسط قواعدی مانند (46)، (47)، (50)، و (55)، در آن صورت می‌توانیم برخی از توانایی‌های زبانی سخنگو را توجیه کنیم. البته، بلند پروازانه خواهد بود اگر ادعا کنیم که سخنگویان زبان انگلیسی قواعدی را در ذهن دارند که زبان‌شناس می‌تواند آنها را بنویسد. ما دربارهٔ آنچه که در ارتباط با زبان در مغز می‌گذرد واقعاً اطلاعی نداریم. اما می‌توان گفت، نوع دانشی که سخنگویان دارند در این قبیل قواعد منعکس می‌شود.

قواعد سازه‌ای بخشی از نحو زبان انگلیسی را توصیف می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت که آنها بخشی از دستور این زبان هستند. قواعد سازه‌ای ساخت بسیاری از جمله‌ها را توصیف می‌کنند، و عملکرد آنها از طریق تولید یا زایاندن جمله‌ها نمود پیدایی کند. جمله‌ای را دستوری نامند که بر اساس قواعد دستور زبان تولید شود. دستور توصیفی زبان می‌تواند کلیهٔ جمله‌هایی را که در مورد دستوری بودن آنها کلیهٔ سخنگویان زبان اتفاق رأی دارند، زایاند؛ این دستور جملاتی را که سخنگویان آنها را غیر دستوری تلقی می‌کنند، نمی‌زایاند. (البته، قواعد (46)، (47)، (50)، و (55) دستور کامل زبان انگلیسی را تشکیل نمی‌دهند. شکل ۷-۱۳ شیوهٔ تولید جمله‌ها توسط این بخش از دستور را به نمایش می‌گذارد. به منظور سهولت کار، قواعد سازه‌ای در (56) خلاصه شده‌اند.

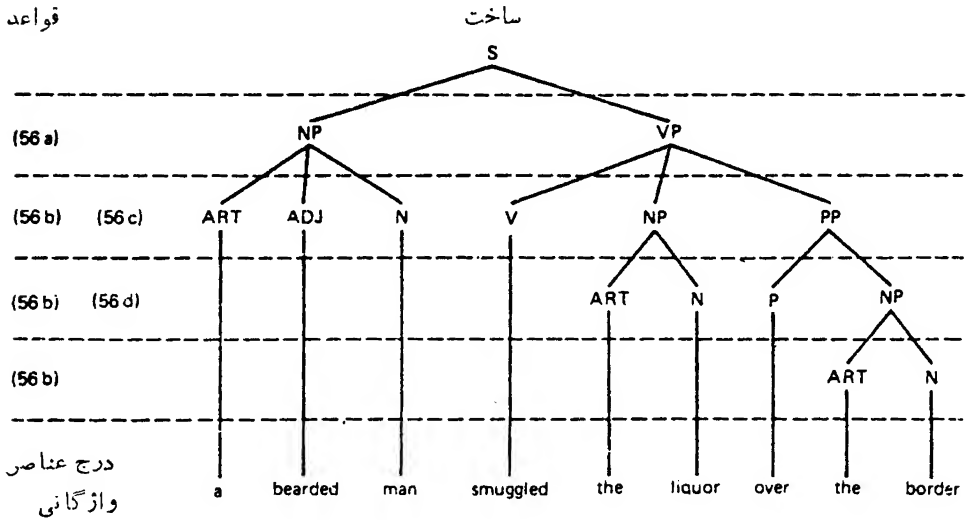
(56)

- a. $S \rightarrow NP \quad VP$
- b. $NP \rightarrow (ART) (ADJ) N$
- c. $VP \rightarrow V (NP) (VP)$
- d. $PP \rightarrow P \quad NP$

در شکل ۷-۱۳ ما از S آغاز می‌کنیم، یعنی ساختی که باید در نهایت تولید شود. قاعده (56a) به هنگام تولید سطر دوم ساخت اعمال می‌شود. حال هر دو قاعده (56b) و (56c) باید اعمال شوند. این قواعد را می‌توان بدون رعایت تقدم اعمال کرد، زیرا منظور مشخص کردن سازه‌های NP و VP است. در مورد اعمال این دو قاعده انتخابی وجود دارد. دستور زبان ما می‌تواند سازه‌های NP را با به صورت ART ADJ N، یا به صورت ART N، و یا فقط به صورت N بزیابد. در شکل ۷-۱۳ نخستین انتخاب برگزیده شده است، اما هر يك از موارد مذکور می‌توانستند انتخاب شوند که در آن صورت فاعل جمله ساخت متفاوتی می‌داشت. به طریق مشابه، در مورد قاعده (56c) نیز انتخابی وجود دارد؛ در شکل ۷-۱۳ همه سازه‌های ممکن VP برگزیده شده‌اند. در این مرحله ساخت سازه‌های NP فاعل و VP تولید شده است، VP خود دارای NP است، بنابراین قاعده (56b) بار دیگر قابل اعمال است. VP مشتمل بر PP نیز می‌باشد. قاعده (56d) سازه‌های PP را تولید می‌کند، و چون یکی از این سازه‌ها PP است، در نتیجه قاعده (56b) بار دیگر نیز اعمال می‌شود. قواعد سازه‌ای به همین ترتیب اعمال می‌شوند تا سازه‌های همه ساختارهای سمت چپ پیکانها به دست آید. حال ما در مورد مثال خود به این سطح دست یافته‌ایم. اما، آنچه که به دست آمده جمله نیست، بلکه ساخت سازه‌ای تعدادی از جملات است. برای تولید جمله واقعی، عناصر واژگانی باید بر اساس قواعد واژه سازه‌ای از واژگان اخذ گردند، سپس، در انتهای هر يك از پایین‌ترین شاخه درخت گنجانده شوند.

کاربرد قواعد ساخت سازه‌ای (56) چیزی به مراتب بیشتر از تولید جملات است؛ این قواعد، همزمان با تولید جمله، توصیف ساختی^{۱۵} آن را نیز ارائه می‌دهند. یعنی، ساخت سازه‌ای و انواع سازه‌ای که جمله از آنها تشکیل شده است. در شکل ۷-۱۳ ما جمله‌ای را تولید کردیم و بطور خودکار برای آن جمله نمودار درختی عنوان‌دار ایجاد

شکل ۷-۱۳



نمودیم. درست بدان گونه که سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند جمله تولید کنند و ساخت سازه‌ای و سازه‌های مختلف جمله‌ها را تشخیص دهند، قواعد نیز می‌توانند باین اطلاعات ساختی جمله‌ها را تولید کنند. چون توانایی سخنگویان وقواعد یکسان است، می‌توانیم بگوییم که قواعد ودانش سخنگویان نیز همسنگ یکدیگر هستند. از این رو، این قواعد تاحدی دانش دستوری سخنگویان زبان از زبانشان را بیان می‌دارد.

قواعد سازه‌ای، نقشهای نحوی از قبیل فاعل ومفعول مستقیم را آشکارا بیان نمی‌دارند. هرچند باید گفت از آنجایی که این نقشها اساساً همان روابط موجود میان مقوله‌های سازه‌ای يك جمله هستند، با توجه به جایگاه آن مقوله در ساختهای درختی‌ای که به وسیله قواعد سازه‌ای ایجاد شده‌اند، می‌توان آن را شناسایی کرد. از این رو، فاعل جمله‌ای را می‌توان آن NP دانست که از طرف بالا بطور مستقیم به گروه S منتهی می‌شود (بدون اینکه هیچ گره یا شاخه‌ای در سر راه آن قرار گیرد). برای مثال، در شکل ۷-۱۳ فاعل جمله *a bearded man* است که يك NP می‌باشد. به طریق مشابه، مفعول مستقیم را می‌توان آن NP تعریف کرد که دارای يك شاخه واحد است و از طرف بالا بطور

مستقیم به گره VP وصل می‌شود. بنابراین شکل ۷-۱۳، *the liquor* مفعول مستقیم است که يك NP می‌باشد، توجه کنید که *the border*، یعنی NP، مفعول مستقیم نیست؛ شاخه‌ای که از این NP به‌سوی بالا امتداد می‌یابد مستقیماً به VP منتهی نمی‌شود، بلکه به گره PP ختم می‌شود؛ از این رو، گره اسمی *the border* نقش نحوی مفعول حرف اضافه ۱۶ را دارد. به نظر می‌رسد که در جمله‌های ساده این قبیل تعریفها نقشهای نحوی را خوب تصریح می‌کنند؛ درآینده، به‌همراه اشاره‌ای به جمله‌های پیچیده‌تر، باردیگر به‌این موضوع خواهیم پرداخت.

خلاصه

رو ساخت جمله را می‌توان به‌صورت نمودار درختی عنوان داری مشخص کرد که نمایانگر ساخت سازه‌ای جمله و نیز سازه‌های تشکیل دهنده آن ساخت باشد. سخنگویان زبان بر ساخت سازه‌ای و نوع سازه‌های جمله‌های زبان خود مسلط هستند. آنان در تعیین اینکه جمله‌های دستوری، مبهم، یا شبیه جمله دیگر است یا نه، و همچنین در تولید و درک جمله‌ها، از این دانش استفاده می‌کنند. بخشی از دانش نحوی سخنگویان را می‌توان با مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای توصیف کرد که تولید جمله‌ها و ارائه توصیف ساختی آنها را برعهده دارند. قواعد سازه‌ای مورد بحث در این فصل فقط بخش کوچکی از دانش نحوی سخنگویان را منعکس می‌کنند. سایر جنبه‌های آن دانش در فصلهای آینده مورد بحث قرار خواهند گرفت، اما به سه دلیل حتی آن بحث نیز ناقص خواهد بود: (۱) توصیف نحوی کاملی از هیچ زبانی گردآوری نشده است؛ (۲) حتی همین توصیفهای محدودی که در مورد زبان انگلیسی ارائه شده، همه فرضیه‌های پیشنهادی هستند، نه بیاناتی قاطع و مسلم؛ (۳) بررسی مفصل نحو زبان انگلیسی خارج از گستره این کتاب درسی است.

جستار بیشتر

۱- بار دیگر جمله‌های (20) و (21) و شکل ۶-۱۳ را مورد ملاحظه قرار دهید. در جمله (20)، *up* با عنوان ادات مشخص شده و به منزله سازه گره V تجزیه شده است، حال آنکه در (21)، *up* حرف اضافه تلقی شده و سازه PP به شمار می‌رود. این تشخیصها مبتنی بر شواهد مختلف هستند؛ معانی مربوطه، امکانات جایگزینی (که در تذکر

مربوط به شکل ۶-۱۳ ذکر شده‌اند)، و، از همه مهمتر، رفتار نحوی عناصر مورد نظر. برای مثال، معمولاً می‌توان ادات را از این فعل و گروه اسمی پس از آن، به بعد از گروه اسمی منتقل کرد، بدون اینکه معنی و دستوری بودن جمله تغییر یابد.

- (a) The bomb blew up the police station.
- (b) The bomb blew the police station up.

این عمل را نمی‌توان در مورد حرف اضافه انجام داد؛ در آن صورت، جمله جدید یا غیر دستوری می‌شود، یا اینکه معنی آن تغییر می‌یابد (مورد اخیر حاکی از این است که این واژه هم به عنوان ادات و هم حرف اضافه عمل می‌کند).

- (c) The wind blew up the busy street.
- (b) The wind blew the busy street up.

ملاحظه نمایید که جمله (c)، گرچه معمولاً استنباط می‌شود که اشاره به جهت باد دارد، مبهم می‌باشد، همچنین می‌توان تعبیر کرد که این جمله دلالت بر يك انفجار می‌کند. از این رو، در جمله (c)، *up* را می‌توان یا به منزله حرف اضافه، یا ادات تلقی کرد. جمله (d) فقط حاکی از این است که انفجاری رخ داده است؛ در (d)، واژه *up* ادات می‌باشد. اکنون، يك مورد غیر مبهم را مورد ملاحظه قرار دهید:

- (e) The boy walked up the stairs.

در جمله فوق باید *up* را به عنوان حرف اضافه (فقط به عنوان حرف اضافه، و نه به عنوان ادات) تجزیه کنیم، زیرا انتقال واژه *up* منجر به پدیداری جمله غیر دستوری (f) می‌شود.

- (f) *The boy walked the stairs up.

با استفاده از این جابجایی، تعیین کنید که آیا واژه نگاشته شده با حرف موّرب در هر يك از جمله‌های زیر ادات است یا حرف اضافه. توجه داشته باشید که برخی از جمله‌ها ممکن است مبهم باشد، و در آنها واژه نوشته شده با حروف موّرب هم به عنوان ادات و هم حرف اضافه رفتار نماید. به هنگام انجام این تحلیل، معانی عادی و

هنگار جمله‌ها را مورد توجه قرار دهید و از استنتاج معنایی نامأنوسی از قبیل باد منفجر کننده در مثال بالا پرهیزید.

- (i) The man ran *up* a large bill.
- (ii) The dog ran *up* a large hill.
- (iii) The mechanic stared *down* the pipe.
- (iv) The speaker stared *down* his opponent.
- (V) The buyer looked *over* the horses.
- (Vi) The horses looked *over* the fence.
- (Vii) Susan tore *up* her report card.
- (Viii) Jonah looked *around* the room.

۲- برای تولید جمله‌های زیر، از قواعد سازه‌ای ارائه شده در (56) و نیز از دانش خود درباره‌ی واژگان و قواعد واژه‌سازی زبان انگلیسی استفاده کنید. نمودارهایی مانند نمودار ارائه شده در شکل ۷-۱۳ ارائه نمایید.

- (a) The counselor referred the best students to Harvard.
- (b) Little Jack Horner sat in a corner. [*consider the name Jack Horner as a single noun*]
- (c) An enormous collie chased a tiny kitten through the fields.
- (d) The pharmacist prepared the prescription.
- (e) Nixon resigned.

۳- جمله‌های زیر در زبان انگلیسی دستوری هستند، اما آنها را نمی‌توان توسط مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای مندرج در (56) تولید کرد، بخش یا بخشهایی از هر یک آنها را مشخص کنید که تولیدشان توسط این قواعد امکان پذیر نباشد برای مثال، جمله

John can read.

را نمی‌توان تولید کرد، زیرا، قواعد مذکور برای تولید واژه‌ای مانند can (که گاهی

اوقات فعل وجهی نامیده می‌شود) بین NP و V تدبیری نمی‌اندیشد.

- (a) Take this basket to Grandmother's house.
- (b) The man who came to dinner married Susan yesterday.
- (c) Is Muriel at the library?
- (d) Rick likes beer and pretzels.
- (e) I think Marvin wants an apple.
- (f) The reporter brought his article on substance abuse in to the editor's conference room.

فصل ۱۴

ژرف ساخت و گشتار

روساخت جمله همان صورت نحوی ملموس آن است. صورتی که در آن سازه‌ها در گفته‌های واقعی پدیدار می‌شوند. اما نحو زبان به مراتب بیشتر از آن است که در روساخت نمایان می‌شود. نظام و آرایش روساختی سازه‌ها حاصل فرایندهای پیچیده‌ای است که معانی را به بیان^۱ تبدیل می‌کنند، و همه این فرایندها باید در بررسی نحو مورد مطالعه قرار گیرند.

موقعی که مردم سخن می‌گویند، از مناهیمی که قصد بیانشان را دارند، آغاز می‌کنند. زمانی که آنان گوش فرا می‌دهند، آواهای تولید شده از سوی دیگران را می‌شنوند؛ سپس می‌کوشند تا این آواها را به معانی‌ای تبدیل کنند که سخنگو سعی در انتقال آن داشته است. به هنگام خواندن و نوشتن نیز چنین پیوندی میان بیان و معنی رخ می‌دهد، با این تفاوت که در آن صورت مادی بیان به عوض آوا، نوشتار است. نظام نحوی زبان مجموعه‌ای از اصول را در بر می‌گیرد که معنی جمله را با صورتی که بدان وسیله جمله بیان می‌شود، پیوند می‌دهد.

معنی از ذهن نشأت می‌گیرد، و نحو عبارت است از مطالعه روابط موجود بین معنی و صورت. ذهن را نمی‌توان مستقیماً مشاهده نمود، بنابراین دلیلی وجود ندارد چنین فرض کنیم که هر جنبهٔ نحو را می‌توان مستقیماً مشاهده کرد. روساخت يك جمله فقط صورتی است که بدان وسیله آن جمله بیان می‌شود. با بررسی روساخت فقط يك جانب نحو مورد مطالعه قرار می‌گیرد. جانب دیگر آن را که بیشتر به معنا مربوط می‌شود تا به روساخت، نمی‌توان مستقیماً بررسی کرد. اما، آن به هر حال وجود دارد، زیرا، در صورتی

که بررسی‌نحو هم معنی و هم صورت را در برنگیرد، برای توجیه اینکه سخنگویان زبان معانی جمله‌ها را درک می‌کنند، راهی وجود نخواهد داشت.

روابط نحوی

توصیفی از نحو زبان باید بتواند روابط موجود بین جمله‌ها و اصول عام جمله‌سازی در زبان را تشریح کند. جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

- (1) a. He will go home.
b. He will go home, won't he?
- (2) a. She can read.
b. She can read, can't she?
- (3) a. They should leave.
b. They should leave, shouldn't they?

در نحو زبان انگلیسی يك اصل کلی وجود دارد که سخنگویان را مجاز می‌سازد تا با داشتن جمله‌های (a)، که جمله‌های خبری ساده هستند، بتوانند جمله‌های (b) را که به سؤالهای ضمیمه‌ای^۲ منتهی می‌شوند، بسازند. (در قسمت «جستار بیشتر» منبع توصیف کامل این اصل معرفی شده است.) این اصل به بیان غیرفنی‌تر چنین است: با گنجاندن عناصر زیر در پایان جمله خبری، به‌ترتیبی که ذکر شده‌اند، سؤالی ضمیمه‌ای بسازید: فعل کمکی وجهی جمله خبری (در اینجا، can، will، یا should)، پسوند منفی n't، و ضمیری که فاعل جمله خبری است (در اینجا، she، he، یا they).^۳

حال به جمله‌های زیر توجه کنید:

- (4) a. Read the book!
b. Read the book' won't you?

در جمله (b) يك سؤال ضمیمه‌ای وجود دارد، اما براساس چه اصلی ایجاد شده است؟ جمله (a) فعل کمکی وجهی و نیز فاعل ندارد، اما سؤال ضمیمه‌ای در (4b)

2. tag question

^۳ تذکر: won't صورت منفی نسبتاً بی‌قاعده will است. — مؤلف.

درست همانند سؤالهای ضمیمه‌ای جمله‌های (b) در (1)، (2)، و (3) به نظر می‌رسد. اگر تجزیه و تحلیل سؤال ضمیمه‌ای محدود به روساخت جمله‌ها شود، در آن صورت در زبان انگلیسی باید در مورد ساختن سؤال ضمیمه‌ای دواصل مشخص وجود داشته باشد. یکی برای جمله‌هایی مانند (1) - (3) و دیگری برای جمله‌هایی از قبیل (4).

در صورتی‌که برای توصیف ساختن و سؤالهای ضمیمه‌ای راه دیگری وجود نمی‌داشت، زبان‌شناس می‌بایست به ارائه‌ی دستوری این چنین ناکارآمد و به نبود توجیهی واحد و عام در مورد صورت سؤالهای ضمیمه‌ای اکتفا می‌کرد. اما، اگر فرض کنیم که (4a) واقعاً صورت مختصر جمله‌ای‌مانند (5a) است، ارائه‌ی توجیهی عام برای سؤالهای ضمیمه‌ای ارائه شده در (1) - (3)، امکان پذیر می‌نماید.

(5) a. You will read the book!

هر دو جمله (4a) و (5a) امری هستند، اما (5a) آمرانه‌تر است و عمدتاً در بافتیهای مانند آموزش نظامی معمول می‌باشد. بعلاوه، (4a) و (5a) معانی یکسان دارند. توجه کنید که درست به‌طریقی که در بالا از (1a) سؤال ضمیمه‌ای ایجاد شد، از (5a) نیز بدان طریق می‌توان سؤال ضمیمه‌ای ساخت. جمله (5b) صرفاً از طریق نهادن فعل کمکی وجهی و پسوند نفی (که در این جمله به‌صورت *won't* ترکیب می‌شود) و ضمیری که مرجع آن فاعل جمله (5a) است، پس از جمله امری اصلی ایجاد می‌شود.

(5) b. You will read the book, won't you?

همچنین توجه کنید که سؤال ضمیمه‌ای (5b) همانند سؤال ضمیمه‌ای (4b) است. در واقع، هر جمله امری‌ای مانند (4a) می‌تواند سؤال ضمیمه‌ای *won't you* را دربر داشته باشد، و هر جمله امری مثبتی مانند (4a) را می‌توان با افزودن ضمیر *you* و فعل کمکی *will* به آغاز آن به‌صورت جمله (5a)، تبدیل به یک جمله امری بلندتری کرد. از این رو، این دو جمله امری که در روساخت متفاوتند، بایکدیگر رابطه دارند، و سؤالهای ضمیمه‌ای این دو جمله امری با سؤالهای ضمیمه‌ای جمله‌های خبری ارتباط دارند. در زبان انگلیسی، توجیه این رابطه‌ها از طریق توسل به اصول عام مبتنی بر روساخت دشوار است. اما، اگر جمله‌هایی مانند (4a) را مشتق از (مبتنی بر) جمله‌های امری‌ای مانند (5a) بینگاریم در آن صورت نه تنها رابطه موجود بین (4a) و (5a) را توجیه می‌کنیم، بلکه به یک اصل عامی نیز متوسل می‌شویم که ساختن سؤالهای ضمیمه‌ای را هم در مورد جمله‌های خبری و هم امری توصیف می‌کند: این مورد در شکل ۱-۱۴ به نمایش گذاشته شده است.

شکل ۱-۱۴

(5a) You will read the book! جمله منبع

جملات امری:

(5a) You will read the book!

(4a) Read the book!

سؤالهای ضمیمه‌ای:

(5b) You will read the book, won't you?

(4b) Read the book, won't you?

فرضیه اشتقاق، یا زایاندن برخی از روساختها از روساختهای دیگر، شالوده دیدگاه توصیف زبان‌شناختی‌ای را تشکیل می‌دهد که به‌دستور گشتاری معروف است. در این دیدگاه ساختهای اصلی یا منبع را با اصطلاحهای ژرف ساخت، زیرساخت، یا ساخت انتزاعی^۶ مشخص می‌کنند. (در این کتاب ما اصطلاح ژرف ساخت را بدکار خواهیم برد.) برخی از ژرف ساختها شبیه (یا حتی همانند) روساخت هستند، مانند مورد ساده‌ای که در آن (5a) به‌منزله ژرف ساخت (5a)، (4a)، (5d)، و (4d) ارائه شد؛ به‌شکل ۱-۱۴ رجوع کنید. اما، همان‌گونه که در آینده نشان داده خواهد شد، ایجاد فرضیه‌ای درباره ژرف ساختهایی نسبتاً انتزاعی‌تر که از جمله‌های واقعی تا حدودی فاصله دارند، معمولاً لازم می‌نماید.

قواعد نحوی یا اصولی را که ژرف ساختها را به روساختهای واقعی تبدیل می‌کنند، گشتار^۷ (یا قواعد گشتاری)^۸ نامند. همچنین این قواعد برای مشخص کردن روابط بین جمله‌ها نیز به کار می‌روند. از این رو، در زبان انگلیسی ظاهراً گشتاری وجود دارد که می‌تواند از طریق حذف (یا، در واقع، از طریق زدودن فاعل و فعل کمکی وجهی، یعنی *you will* ساخت جمله (5a) را به (4a) کاهش دهد. یک گشتار دیگر نیز بین جمله‌های خبری مثبت و جمله‌های امری، مانند جمله‌های (a) در مثالهای (1) تا (5)، و سؤالهای ضمیمه‌ای مربوط به آنها، مانند جمله‌های (b) در مثالهای (1) تا (5)، ارتباط برقرار می‌کند. این

4. deep structure

5. underlying structure

6. remote structure

7. transformation

8. transformational rules

گشتار صرفاً بازتابی است از اصل عام مربوط به ایجاد سؤال ضمیمه‌ای که قبلاً ذکر شده است. پس از اثبات اینکه روساختها از ژرف ساختها مشتق می‌شوند، نقش قواعد سازه‌ای (که در فصل گذشته مورد بحث قرار گرفت) تغییر می‌یابد. همان گونه که در این فصل و نیز در فصل ۱۵ مشاهده خواهیم کرد، در توصیف دستوری مربوط به تولید ژرف ساختها (اما نه روساختها) قواعد سازه‌ای به مؤثرترین وجه به کار گرفته می‌شوند. سپس، گشتارهای مختلف روی ژرف ساختها عمل می‌کنند و آنها را تبدیل به روساخت می‌نمایند.

همان گونه که در فصل ۱۳ ذکر شد، کانون اکثر بررسیهای زبان‌شناسان ساختگرایی قرن بیستم، روساخت بود. تجزیه و تحلیل روساخت، مشتمل بر اجزای کلام، سایر انواع سازه‌ها و ساخت سازه‌ای، حداقل از قرن پنجم پیش از میلاد، یعنی موقعی که فلسفه دانان یونانی به مطالعه زبان پرداختند، انجام گرفته است. اما ژرف ساخت در زبان‌شناسی سنتی نیز مورد پژوهش قرار گرفته است. کیفیون و فیلسوفان خردگرا اهمیت ژرف ساخت را تشخیص دادند و بسیاری از نظریه‌ها و تحلیل‌های زبانی آنها بسیار نزدیک به نظریه‌ها و تحلیل‌های زبان‌شناسان گشتاری کنونی بود. فیلسوفان، روان‌شناسان و زبان‌شناسان نیمه نخست سده بیستم دیدگاه‌های این فلاسفه قدیمی را به دست فراموشی سپردند. و فقط در دوده اخیر بود که پژوهندگان زبان به بررسی ژرف ساخت و قواعدی پرداختند که ژرف ساخت را با روساخت مرتبط می‌سازند. برای یک پژوهش جدید، بویژه در بساط موضوعی پیچیده و انتزاعی مانند ژرف ساخت، این مسدود نسبتاً کوتاه است. بنابراین، نباید تعجب کرد که در مورد ژرف ساخت هر جمله‌ای نمی‌توان زیاد سخن گفت. اما، با بررسی روابط موجود بین جمله‌ها، و همچنین معانی و روساختهای آنها، در مورد ماهیت ژرف ساختها و انواع گشتارهایی که آنها را به روساخت تبدیل می‌کنند، می‌توان به برخی نتایج پیشنهادی دست یافت.

در مباحث آینده به بررسی شیوه کاربرد ژرف ساخت و گشتار در توجیه رابطه موجود بین صورت و معنی جمله‌ها خواهیم پرداخت. سپس در این فصل، به بحث مربوط به جمله‌های امری بازخواهیم گشت تا شواهد بیشتری در این باره ارائه دهیم که روساخت به تنهایی نمی‌تواند موجبات توجیه روابط نحوی موجود میان جمله‌ها یا عام‌ترین اصول نحوی را فراهم سازد. باید توجه کرد که جمله‌های امری در اینجا فقط به منزله نمونه‌ای از انواع شواهدی مورد بحث قرار می‌گیرند که زبان‌شناسان برای مشخص کردن ژرف ساختها و گشتارهای زبان ارائه می‌دهند. ساختهای دیگر نیز نتایج مشابهی را ارائه خواهند کرد.

تفسیر

بسیاری از زبان‌شناسان گشتاری اظهار می‌دارند که ویژگی‌هایی اصلی معنی جمله در ژرف ساخت آن نموده می‌شود. با توجه به این فرضیه، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هر مجموعه‌ای از جملاتی که معنی یکسان دارند، علی‌رغم تفاوت‌های موجود در ساخت آنها باید ژرف ساخت یکسان داشته باشند. با فرض اینکه سخنگویان زبان از ژرف ساختهای جمله‌ها مطلع هستند، می‌توان توجیه کرد که چگونه آنان تشخیص می‌دهند دو یا چند جمله تفسیرهای یکدیگرند. به عنوان مثال، باردیگر جمله‌های (6) را که در فصل ۱۲ به عنوان نمونه‌هایی از تفسیر ارائه شده‌اند، مورد ملاحظه قرار می‌دهیم:

- (6) a. Put the bottle away after you've made the drinks.
b. Put away the bottle after you've made the drinks.

ساخت سازه‌ای روساخت جمله‌های فوق متفاوت است. در (a) بین فعل *put* وادات *away* يك گروه اسمی ظاهر شده است؛ در (b) ادات بلافاصله پس از فعل آمده است. علی‌رغم این تفاوت، هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌داند که معنی (a) همانند معنی (b) است. از این رو، ژرف ساخت این دو جمله باید یکسان باشد. هرچند ما از چگونگی این ساخت اطلاعی نداریم، اما برخی از ویژگیهای آن بطور معقول مشهود است. به نظر می‌رسد که *put away* در ژرف ساخت، بدان گونه که در جمله (b) عمل می‌کند، يك سازه به شمار می‌رود. این گروه يك فعل مرکب است که يك فعل و يك ادات را دربر می‌گیرد. ما می‌دانیم که *put away* يك فعل است، زیرا اگر بخواهیم واژه‌ای جایگزین آن کنیم، آن واژه باید فعل باشد، مانند *smash* یا *discard*.

در صورتی که ژرف ساخت هر دو جمله (a) و (b) گروه *put away the bottle* را دربر داشته باشند، چگونه این گروه می‌تواند به روساخت جمله (a) تبدیل شود؟ پاسخ این سؤال در قواعد گشتاری ای نهفته است که ژرف ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند. در زبان انگلیسی يك گشتار نحوی وجود دارد که ژرف ساختهایی از نوع (۱) را به روساختهایی از نوع (۲) تبدیل می‌کند. شکل ۲-۱۴ را مورد ملاحظه قرار دهید. این گشتار بر زیر ساخت جمله (6a)، یعنی (۱)، عمل کرده و جمله (6a) را به وجود آورده است. اما، این قاعده در کل اختیاری^{۱۱} است. ساخت (۱)، یعنی زیر ساخت هر دو جمله (6a) و (6b)، نیازی

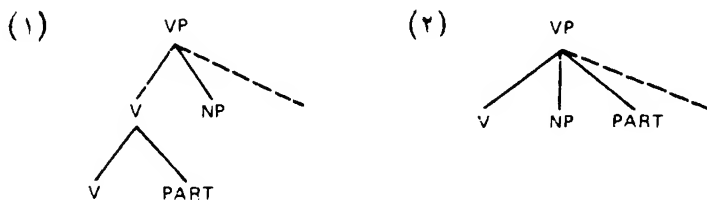
9. paraphrase

10. optional

۱۱ - اگر NP مفعول ضمیر باشد، در آن صورت این قاعده اجباری می‌شود (یعنی باید اعمال شود).

به عملکرد گشتار ندارد، اگر این گشتار عمل کند، در آن صورت رو ساخت آن به صورت جمله (6b) متجلی می شود. ترکیب يك ژرف ساخت و يك گشتار اختیاری، دو رو ساخت متفاوت، اما با معانی یکسان پدید می آورند. از این رو، دستوری که در آن جمله های زبان بر اساس ژرف ساختها و گشتارها توصیف شوند، می تواند دانش سخنگويان در مورد تفسیر را توجیه کند. جمله هایی که ژرف ساخت یکسان داشته باشند، تفسیرهایی از یکدیگرند. تفاوت های موجود بین رو ساختهای آنها به وسیله گشتارها ایجاد می شود.

شکل ۲-۱۴



گشتارها جمله ای را به جمله دیگر تبدیل نمی کنند؛ بلکه، آنها ساختی را به ساخت دیگر مبدل می سازند. این تمایز مهم است، زیرا گشتارها تعمیمهایی در مورد نحو زبان هستند. گشتاری که در ارتباط با گروه *put away* مورد بحث قرار گرفت، نه تنها به این گروه خاص، بلکه به هر گروهی با ساخت (۱) اعمال می شود. بسیاری از تفسیرهای زبان انگلیسی را می توان با همین قاعده توجیه کرد، برای مثال:

- (7) a. That monopolist took over our family business.
 b. That monopolist took our family business over.
- (8) a. The ROTC cadets shouted down the radical speaker.

غیر دستوری بودن جمله (a) و دستوری بودن (b) این امر را نشان می دهد،

(a) *Call up her when you arrive.

(b) Call her up when you arrive. (مؤلف)

b. The ROTC cadets shouted the radical speaker down.

توجه کنید، گشتاری که ادات را حرکت می‌دهد، یا گشتاری که ما آن را گشتار حرکت ادات ۱۲ خواهیم نامید، فقط بر ساختهای مانند (۱) اعمال می‌شود. به دیگر سخن، گشتارها فقط بر توصیفهای ساختی بخصوصی اعمال می‌شوند که توسط نمودارهای درختی ارائه می‌گردند. اگر توصیف ساختی‌ای مانند (۹) دارای فعل مرکبی متشکل از يك فعل و ادات باشد که پس از آن گروه اسمی ظاهر شود، در آن صورت گشتار حرکت ادات می‌تواند بر آن اعمال شود. از سوی دیگر، اگر ما به جمله

(9) The wind blew up the busy street.

و به توصیف ساختی آن در شکل ۴-۱۳ باز گردیم، ملاحظه خواهیم کرد که جمله (9) توصیف ساختی مورد نیاز گشتار حرکت ادات را ندارد. جمله (9) دارای حرف اضافه است، نه ادات؛ در نتیجه، گشتار حرکت ادات به (9) و به سایر جمله‌هایی از این نوع اعمال نمی‌شود، از این رو، دستور زبان جمله‌ای مانند (10) را به معنای «باد در طول خیابان شلوغ وزید»، تولید نخواهد کرد:

(10) *The wind blew the busy street up.

تنها راه دستوری تلقی کردن (10) این است که معنی «منفجر شد» از آن استنتاج شود، که در آن صورت ژرف ساخت آن شبیه به ژرف ساخت جمله (20) در شکل ۶-۱۳ خواهد شد. بنا به تعریف، جمله‌ای که به کمک دستور زبان تولید نشود غیر دستوری است. گشتار حرکت ادات بر ژرف ساختهای جمله‌های مندرج در (11a) اعمال نمی‌شود، بنا بر این، جمله (11b) غیر دستوری است.

(11) a. When Charlie looked out the window, there was a dilapidated ambulance parked across the street.

b. *When Charlie looked the windows out, there was a dilapidated ambulance parked the street across.

از این رو، دستور زبانی که دارای گشتار حرکت ادات باشد، نه تنها توانایی

سخن‌گویان را در تشخیص تفسیرها، بلکه توانایی آنان را در تشخیص برخی از جمله‌های غیردستوری نیز توصیف می‌کند.

معانی «محذوف»

قبلاً به‌استاد شواهد نحوی ثابت کردیم که برای توصیف ویژگی‌های نحوی جمله‌های امری و سؤال‌های ضمیمه‌ای نیاز به ژرف ساخت و گشتار است. مشخص شد که همه جملات امری در ژرف ساخت خود دارای *you will* هستند. البته، *you* توسط قواعد سازه‌ای تولیدکننده گروه‌های اسمی فاعل در همه جمله‌ها تولید می‌شود [به قواعد مندرج در (56) در فصل ۱۳ رجوع کنید]. اما، قواعد سازه‌ای اصلی ما افعال کمکی وجهی را تولید نکردند و اکنون باید برای تولید آنها این قواعد اصلاح شوند. (واژه‌هایی که تحت عنوان افعال وجهی طبقه‌بندی می‌شوند عبارتند از *should, shall, would, will*، *must, might, may, could, can*). جمله‌هایی که فعل وجهی دارند همیشه دارای فعل اصلی نیز هستند، مانند جمله‌های مثال (12) که در آنها افعال وجهی با حروف موب نوشته شده‌اند.

- (12) a. You *may* leave the room.
b. the buyer *must* pay cash at that store.
c. The state *should* prosecute every official who accepts a bribe.

بنابراین، در فصل ۱۳ سازه جدیدی، یعنی AUX (برای نمایاندن فعل وجهی)، باید بر قواعد سازه‌ای (56) افزوده شود تا دستور توصیفی زبان انگلیسی بتواند جمله‌های حاوی افعال وجهی را تولید کند. اکثر این قبیل دستورها این مسورد را با تغییر دادن قاعده (56a) انجام می‌دهند، یعنی با تغییر دادن قاعده $S \rightarrow NP VP$ به $S \rightarrow NP VP$ (AUX) Vp در این تحلیل AUX یک سازه اختیاری است، زیرا جمله‌های زیادی وجود دارند که در رو ساخت فاقد فعل وجهی هستند.

- (13) a. John understood the question.
b. The Mets won their final game.
c. The mailman lost my letter.

d. A loud noise disrupted the meeting,

قبلاً نشان دادیم که گنجاندن *you* و *will* در ژرف ساخت جمله‌های امری الزام نحوی دارد، و همچنین، مشخص کردیم که چگونه می‌توان این عناصر را به واسطه قواعد سازه‌ای تولید کرد. اکنون ملاحظه کنید که *you* در جمله‌های امری جنبه مهمی از معنا را نیز مشخص می‌کند.

در فصل ۱۲ این سؤال را مطرح کردیم که چگونه سخنگویان می‌دانند که برخی از جمله‌ها عناصر معنایی خاصی را در بر می‌گیرند که در روساختهای آنها مشهود نیستند. اکنون که از وجود ژرف ساخت و گشتار آگاهیم، می‌توانیم به این پرسش پاسخ‌گوییم. یکی از مثالهای قبلی را ملاحظه کنید:

14) a. Take this basket of cookies to Grandmother's house!

فاعل جمله فوق در روساخت ظاهر نشده، اما هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌داند که این فاعل *you* است (و نه، *the cat*، *they*، یا *Harry*). این دانش را می‌توان با این فرضیه توجیه کرد که جمله (14a) ژرف ساختی دارد که *you* فاعل آن است. يك گشتار اختیار روی این ژرف ساخت عمل می‌نماید و *you* را حذف می‌کند (همراه یا فعل وجهی *will* که در بالا پیرامون آن بحث شد). این قاعده اختیاری است، و توجیه می‌کند که بدجه علت (14b) تفسیر ممکن (14a) است.

(14) b. You will take this basket of cookie to Grandmother's house!

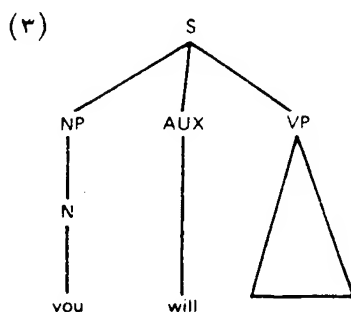
این قاعده که گشتار امری^{۱۳} نامیده می‌شود، فقط بر ژرف ساختهایی مانند (۳) در شکل ۳-۱۴ اعمال می‌شود. از این رو، جمله‌های (a) در (15)، که ساخت آنها مانند (۳) نیست، نمی‌توانند ژرف ساختهای جمله‌های روساختی (b) باشند. در واقع، جمله‌های مربوط به هم (a) و (b) معانی متفاوت دارند، و برخی از جمله‌های (b) حتی دستوری نیستند.

(15) a. 1. Harry will study.

2. That criminal should go to jail.

3. you might want to carry the books.
 4. I can understand that.
- b.
1. study!
 2. Go to jail!
 3. *Want to carry the books!
 4. *Understood that!

شکل ۳-۱۴



تذکر، مثلث واقع در زیر گره VP حاکی از این است که هر چند گروه فعلی دارای سازهایی است؛ اما آن سازه‌ها به موضوع بحث مربوط نمی‌شوند.

دانش مربوط به ژرف ساخت جمله‌ها و نیز گشتار امری، حاکی از این است که سخنگویان زبان انگلیسی تشخیص می‌دهند که فاعل همه جمله‌های امری همیشه *you* است، هر چند که این واژه در روساخت جمله‌های امری ظاهر نمی‌شود. گشتار دیگری که سازه‌های موجود در ژرف ساخت جمله‌ها را حذف می‌کند گشتار حذف NP یکسان^{۱۴} (یا به صورت کامل، گشتار حذف گروه اسمی یکسان^{۱۵}) نام دارد. حال ببینیم که چرا این قاعده ضروری است. به جمله‌هایی از فصل ۱۲، که در اینجا با شماره‌های (۱۶) و (۱۷) تکرار شده‌اند، توجه کنید:

14. Equi NP Deletion Transformation

15. Equivalent Noun phrase Deletion Transformation

(16) Marvin expects Sylvia to win the game.

(17) Marvin expects to win the game.

در این دو جمله *expects* فعل اصلی است، اما *win* نیز يك فعل می‌باشد. در جمله (16) *Sylvia* فاعل فعل *win* است؛ در (17) *Marvin* فاعل فعل *win* است. این واقعیت را هر سخنگوی بومی زبان انگلیسی تأیید خواهد کرد، هر چند در روساخت (17) همانند آنچه که در (16) است، *Marvin* تنها به منزله فاعل *expects* ظاهر می‌شود. پس، چگونه می‌دانیم که *Marvin* در (17) نیز فاعل *win* است؟ باز دیگر، این مورد نیز با توجه به ژرف ساخت توجیه می‌شود تا روساخت. در زیر ساخت (17) ساختی وجود دارد که در آن *Marvin* به منزله فاعل *win* ظاهر می‌شود. اگر گشتار حذف گروه اسمی یکسان عمل نمی‌کرد، این ژرف ساخت به گونه روساخت (18) پدیدار می‌شد:

(18) *Marvin expects Marvin to win the game.

جمله فوق به عنوان يك روساخت در زبان انگلیسی غیر دستوری است. در ژرف ساخت (17)، *Marvin* باید به منزله فاعل *win* ظاهر شود تا تصریح کند که سخنگویان زبان انگلیسی می‌دانند که معنی جمله (17) همانند معنی منعکس شده در (18) است. با وجود این (18) غیر دستوری است؛ *Marvin* نمی‌تواند در روساخت به منزله فاعل *win* ظاهر شود. بنابراین، يك گشتار اجباری باید اعمال شود تا ژرف ساخت را به روساخت دستوری تبدیل کند. این گشتار اجباری همان گشتار حذف گروه اسمی یکسان است که تحت شرایطی که ذکر آن در اینجا لازم نمی‌نماید، رویداد دو باره گروه اسمی مستتر در جمله‌ای با دو فعل را حذف می‌کند، زیرا فاعل فعل نخست همانند فاعل فعل دوم است. در زیر ساخت (17) دو فعل *expects* و *win* وجود دارند. فاعلهای این دو فعل یکسانند، بنابراین، دومین گروه اسمی فاعل، یعنی *Marvin*، حذف می‌شود. گشتار اجباری حذف گروه اسمی یکسان حاکی از این است که جمله (a) در هر يك از مجموعه‌های زیر غیر دستوری است، حتی اگر معنی جمله دستوری (b) را القا کند.

(19) a. *I want I to go to New york tomorrow.

b. I want to go to New york tomorrow.

(20) a. *The Emperor of France preferred the Emperor of

France to drink wine instead of water.

b. The Emperor of France preferred to drink wine instead of water.

(21) a. *Aunt Sally hopes Aunt Sally to win the state lottery so that she can afford to take parachuting lessons.

b. Aunt Sally hopes to win the state lottery so that she can afford to take parachuting lessons.

همه معانی «محدوف» معلول حذف عنصری در زرف ساخت جمله به واسطه گشتار نیستند.
بد جمله‌های زیر توجه کنید:

(22) When he returned home, Mr. Johnson discovered that some one had written dirty words on the front door.

(23) My secretary isn't here yet, and I don't understand why she can't be on time just once.

چه کسی در جمله (22) به خانه بازگشت؟ در جمله (23)، چه کسی نمی‌تواند بموقع بیاید؟ در هر دو مورد پاسخ مشخص است، اما توجه کنید که آن در روساخت جمله‌ها در واقع حضور ندارد. یعنی، جمله (22) صورت روساختی (24) را ندارد، و همچنین، جمله (23) مثل صورت روساختی (25) نیست. در واقع جمله (24) غیر دستوری است و اکثر سخنگویان (25) را نیز غیر دستوری تلقی خواهند کرد.

(24) *When Mr. Johnson returned home, Mr. Johnson discovered that someone had written dirty words on the front door.

(25) *My secretary isn't here yet, and I don't understand why my secretary can't be on time just once.

با وجود این، جمله‌های (24) و (25) بصراحت القا می‌کنند که چه کسی بازگشت

و چه کسی نمی‌تواند بموقع برسد. ظاهراً ضمیرهای *he* در (22) و *she* در (23) برای گروه‌های اسمی ژرف ساختی *Mr. Johnson* و *my secretary* جایگزینهای روساختی هستند. در ژرف ساختهای (22) و (23) این گروه‌های اسمی در واقع دوبار ظاهر می‌شوند، اما، بر هر يك از این جمله‌ها گشتار جایگزینی ضمیر^{۱۶} اعمال شده است تا به جای هر يك از گروه‌های اسمی خاص، ضمیر مناسبی بگذارد. معنی *she* و *he*، همانند همه ضمیرها، گنگ است. تنها راه پی بردن به مرجع این واژه‌ها دانستن این است که ضمائر جایگزین گروه‌های اسمی خاصی می‌شوند که در ژرف ساخت وجود دارند. همه عناصری که بخشی از معنی جمله‌ای را می‌سازند، خواه واقعاً در روساخت ظاهر شوند و خواه نشوند در ژرف ساخت حضور دارند. عناصر محذوف از روساخت توسط گشتار حذف می‌شوند یا تحت تأثیر عملکرد يك گشتار جایگزینی، با عنصری دیگر، معمولاً ضمیر، جایگزینی می‌گردند.

جمله‌های مبهم

ابهام عکس تفسیر است. در تفسیر، دو یا چند روساخت که معنی یکسانی را القا می‌کنند، ژرف ساخت مشترکی دارند. در ابهام، يك روساخت با معانی مختلف دارای چند ژرف ساخت متفاوت است. درست بدان گونه که برای ایجاد تفسیر گشتارها از ژرف ساختی واحد چند روساخت متفاوت تولید می‌کنند، برای ایجاد ابهام نیز گشتارها از چند ژرف ساخت مختلف روساختی واحد به وجود می‌آورند. به جمله‌های زیر توجه کنید:

- (26) John is too far away to see.
- (27) John is too far away for anyone to see him.
- (28) John is too far away to see anything.

جمله (26) مبهم است و معانی جمله‌های (27) و (28) را در بردارد، می‌توان گفت که (27) تفسیر یکی از تعبیرهای (26) است، و به طریق مشابه، (28) تفسیر تعبیر دیگر (26) می‌باشد. چون تفسیرها ژرف ساخت یکسان دارند، پس روشن است که (26) و (27) ژرف ساختی واحد دارند، و (26) و (27) نیز در ژرف ساختی دیگر مشترکند.

قبلاً ذکر کردیم که ضمائر در روساخت اغلب به واسطه عملکرد گشتار جایگزینی ضمیر در جمله ظاهر می‌شوند و جایگزین گروه اسمی خاصی می‌گردند. از این رو، در (27)، *him* همان سازه ژرف ساختی *John* است. (29) نخستین ساخت نزدیک به ژرف ساخت (27)/(26) است:

(29) John is too far away for anyone to see John.

همچنین مشاهده کردیم که گشتار حذف گروه اسمی یکسان، گروه اسمی یکسان با یک گروه اسمی دیگر در جمله را حذف می‌کند. بنا بر این، ژرف ساخت جمله‌های (28)/(26) مثل (30) است:

(30) John is too far away for John to see anything.

واژه‌های *for* و *to* فقط تکواژهای دستوری هستند؛ این واژه‌ها در واقع اطلاعی بر معنی جمله نمی‌افزایند، بلکه فقط برای ایجاد روساخت دستوری در جمله ظاهر می‌شوند. چون ژرف ساخت یک سطح معنایی است، در نتیجه نیازی به حضور عنصر بدون معنا در ژرف ساخت نیست، بلکه در عوض می‌توان آن را توسط گشتار افزود. از این رو، ژرف ساختهای مورد نظر بیشتر جمله (31) است تا (29)، و (32) است تا (30):

(31) John is too far away - anyone see John.

(32) John is too far away - John see anything.

البته، (31) و (32) روساختهای دستوری نیستند، بلکه در عوض ژرف ساختهای روساختهای دستوری می‌باشند. حال، ملاحظه کنید که چگونه (27) و (26) از (31) مشتق می‌شوند.

برای اشتقاق (27) از ژرف ساخت (31) حداقل دو گشتار باید اعمال شود. یک گشتار تکواژهای دستوری *for* و *to* را در جمله می‌گنجاند؛ گشتار دیگر ضمیر *him* را جایگزین گروه اسمی *John* می‌کند. این مراحل اشتقاق توسط (33) و (34) به نمایش گذاشته شده است.

(با گشتار درج *for-to*)^{۱۷}

(33) John is too far away for anyone to see John.

با گشتار جایگزینی (ضمیر)

(34) John is too far away for anyone to see him.

برای اشتقاق یکی از دو معنی (26) از (31)، به طریق زیر عمل می‌شود. گشتار درج *for-to* بر (31) اعمال می‌شود تا (35) به‌دست آید:

(35) John is too far away for anyone to see John.

قاعده دیگری، مثل قاعده حذف گروه اسمی یکسان، اعمال می‌شود تا دومین ظهور *John* حذف شود، و بدین ترتیب جمله (36) حاصل می‌شود که تفسیر دیگر (27) و (26) است.

(36) John is too far away for anyone to see.

در این مرحله یک گشتار حذفی اختیاری می‌تواند صورت ضمیری^{۱۸} *anyone* را حذف کند. (همانند ضمائر *it, she, he*، و غیره، *anyone, something, someone*، و *anything* صورتهایی هستند با معانی بسیار عام، که با معانی تعداد زیادی از گروههای اسمی در ارتباطند؛ در نتیجه آنها را صورتهای ضمیری نامند.) بدین ترتیب، (37) حاصل می‌شود:

(37) John is too far away for to see.

در معدودی از لهجه‌های زبان انگلیسی (37) یک جمله دستوری است. در این گونه لهجه‌ها نیازی به اعمال گشتارهای دیگر نیست. صحت تجزیه و تحلیلی که در دستور زبان انگلیسی جمله (37) را تولید می‌کند، بدین وسیله تأیید می‌شود. اما در بسیاری از لهجه‌ها یک گشتار دیگر نیز لازم است تا *for* را موقعی که بلافاصله پیش از *to* ظاهر می‌شود، حذف کند. حاصل عملکرد این قاعده جمله (38) است که با (26) برابر می‌باشد.

(38) John is too far away to see.

از این رو، دستوری که دارای گشتارهای زیر است می‌تواند از ژرف ساختی واحد چند رو ساخت مختلف تولید کند: گشتار درج *for-to*، گشتار حذف گروه اسمی یکسان، گشتار جایگزینی ضمیر، گشتار حذف صورت ضمیری، و گشتار حذف *for*،

موقع تولید روساختهای (26) و (28) از ژرف ساخت (32) نیز اکثراً چنین قواعدی اعمال می‌شوند.

روساختهای (26) و (28) به‌صورت زیر از ژرف ساخت (32) مشتق شده‌اند، گشتار درج *for-to* بر (32) اعمال می‌شود تا ساخت بلافاصله آن، یعنی (39) را تولید کند:

(39) John is too far away for John to see anything.

گشتار حذف گروه اسمی یکسان اعمال می‌شود تا دومین تظاهر *John* را حذف کند، در نتیجه جمله (40) به‌دست می‌آید:

(40) John is too far away for to see anything.

در اکثر لهجه‌ها (40) يك ساخت میانی است، یعنی، هنوز دستوری نیست. در صورتی که قاعده دیگری بر (40) اعمال نشود، گشتار حذف *for* بر آن اعمال می‌شود و (41) را که یکی از جمله‌های موردنظر، یعنی جمله (28) می‌باشد، تولید می‌کند.

(41) John is too far away to see anything.

اما، علاوه بر قاعده حذف *for*، اعمال قاعده اختیاری گشتار حذف صورت ضمیری نیز امکان پذیر بود. در این صورت، جمله دیگری حاصل می‌شد، یعنی جمله (26) که در اینجا به‌صورت (42) تکرار شده است:

(42) John is too far away to see.

بار دیگر گشتارها از يك ژرف ساخت روساختهای متعددی را تولید کردند. اما توجه کنید که این قواعد از دو ژرف متفاوت (31) و (32) يك روساخت، یعنی جمله مبهم (26) را تولید کردند که (38) و (42) از آن مشتق شدند.

ویژگیهای ژرف ساختها و گشتارها

مثالی که در بالا درباره ابهام مورد بحث قرار گرفت، هرچند پیچیده بسود و شاید گاهی اوقات پی‌گیری بحث مربوط به آن دشوار می‌نمود، به‌چند دلیل مهم جلوه می‌کند. نخست، نمایان می‌سازد که چگونه ژرف ساختها و گشتارها وجود جمله‌های مبهم در زبان را توجیه می‌کنند. تقریباً همه جمله‌های مبهم تحت شرایطی مشابه پدید می‌آیند، یعنی، هر کدام چند ژرف ساخت دارند و حاصل عملکرد گشتارهایی هستند که روساخت مبهم و

واحدی را پدید می‌آورند. دوم اینکه، این مثال حاکی از نکته‌ای است که در سرتاسر این کتاب به آن اشاره می‌شود، یعنی اینکه، بسیاری از جنبه‌های زبان انتزاعی هستند و بطور مستقیم در روساخت ظاهر نمی‌شوند. توجه کنید که ژرف ساختهای (31) و (32) از جمله‌های روساختی واقعی، از قبیل (26) و (27) از يك سو، و (26) و (28) از سوی دیگر، کاملاً متفاوتند. ژرف ساختها بدین مفهوم انتزاعی هستند؛ آنها ممکن است از روساختهایی که در نوشتار یا گفتار ظاهر می‌شوند، کاملاً متفاوت باشند. نکته سومی که از بحث نسبتاً طولانی ما در مورد جمله (26) استنتاج می‌شود این است که گشتارها در واقع تعمیم به‌شمار می‌روند. آنها به‌هنگام تولید انواع جمله‌هایی اعمال می‌شوند که ژرف ساختهای متفاوت دارند. همان قواعدی که در بحث مربوط به (26) به‌کار برده شدند، جمله‌های مذکور در فصلهای ۱۲ و ۱۳ را نیز توجیه می‌کند، یعنی جمله‌های زیر را:

(43) John is eager to please.

(44) John is easy to please.

به‌دنبال بحثی که درمورد (26) ارائه شد، می‌توان مشاهده کرد که ژرف ساخت (43) تقریباً مثل (45) است:

(45) John is eager - John please someone.

ژرف ساخت (44) نیز شبیه (46) می‌باشد:

(46) It is easy - someone please John.

همان قواعدی که در ارتباط با (2b) مورد بحث قرار گرفتند: برای اشتقاق (43)، بر (45) اعمال می‌شوند، و یا چنانچه قاعده اضافی که خارج از گستره این بحث هستند، (44) را از (46) مشتق می‌کنند. خواننده می‌تواند با توجه به‌الگوی مورد استفاده در بحث مربوط به (26)، مراحل اشتقاق (43) از (45) را دریابد. چهارمین جنبه ماهیت گشتارها و ژرف ساختها، که از طریق توجیه ابهام نموده شد، به انتزاعی بودن نماهای ژرف ساختی مربوط می‌شود. برای تولید روساخت، همه گشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند. ژرف ساختها عموماً به‌قدری انتزاعی هستند که برای تولید روساخت دستوری نیاز به‌عملکرد چندگشتار دارند. از این رو، بسیاری از گشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند، بلکه بر ساختهای میانی اشتقاق شده توسط

گشتارهای دیگر عمل می کنند. این فرایند عام را می توان به صورت شکل ۴-۱۴ نشان داد. شکل ۵-۱۴ بار دیگر به بحث مربوط به جمله (26) می پردازد که تفسیر معنی آن در (27) ارائه شده است. در این شکل خلاصه ای از ژرف ساخت، گشتارها و ساختهای میانی حاصل از عملکرد این گشتارها، و سرانجام، روساخت این جمله ارائه می شود. توجه کنید که در بسیاری از لهجه های زبان انگلیسی ژرف ساخت و ساختهای میانی ۱ و ۳-۵-۱۴ دستوری نیستند.

شکل ۴-۱۴

ژرف ساخت

- گشتار ۱ اعمال می شود تا ساخت زیر را تولید کند.
 - ساخت میانی ۱
 - گشتار ۲ اعمال می شود تا ساخت زیر را تولید کند.
 - ساخت میانی ۲
 - گشتار ۳ اعمال می شود تا ساخت زیر را تولید کند.
 - ساخت میانی ۳
 - گشتار ۴ اعمال می شود تا ساخت زیر را تولید کند.
 - ساخت میانی ۴
 - ⋮
 - ⋮
 - ⋮
 - گشتار n اعمال می شود تا ساخت زیر را تولید کند.
- روساخت

چون ممکن است در اشتقاق روساخت از ژرف ساخت چند گشتار اعمال شود، تعجب آور نیست که برخی از گشتارها باید نسبت به یکدیگر از ترتیب خاصی برخوردار شوند. یعنی، برای تولید روساختهای دستوری باید برخی از گشتارها پیش از سایرین اعمال شوند. گاهی اوقات ترتیب قواعد مشخص است، مانند گشتار درج *for-to* و گشتار حذف *for*. قاعده درج باید پیش از قاعده حذف اعمال شود، زیرا نخست باید *for* توسط قاعده درج افزوده شود و بعد در برخی از موارد به کمک قاعده دیگری حذف گردد. اگر ترتیب اعمال این دو قاعده عوض شود و نخست قاعده حذف اعمال شود، در آن صورت ساختی وجود نخواهد داشت که آن قاعده بتواند بر آن عمل کند. در

صورتی که پس از آن گشتار درج *for-to* اعمال شود، جمله‌هایی مانند جمله‌های زیر تولید می‌شود:

- (47) Many linguists like for to read science fiction novels.
 (48) John hopes for to be accepted into the Graduate School at the University of California.
 (49) We wanted for to see that film but couldn't afford the exorbitant price of admission.

این جمله‌ها در اکثر لهجه‌های زبان انگلیسی غیردستوری هستند، در نتیجه، دستور زبان نباید آنها را تولید کند. تنها طریق جلوگیری از ظهور آنها در روساخت این است که گشتار حذف *for* پس از گشتار درج *for-to* اعمال شود. (در لهجه‌هایی که در آنها جمله‌های (49) - (47) دستوری هستند، قاعده حذف *for* عمل نمی‌کند، در نتیجه مسأله ترتیب آن نسبت به قاعده حذف *for-to* در مورد این لهجه‌ها مطرح نمی‌شود). تعیین ترتیب صحیح گشتارهای مختلف هنوز هم تحت بررسی است.

شکل ۵-۱۴

ژرف ساخت *John is too far away—anyone see John*

گشتار درج *for to* اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

John is too far away for anyone to see John: ساخت میانی ۱

گشتار حذف گروه اسمی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

John is too far away for anyone to see: ساخت میانی ۲

گشتار حذف صورت ضمیری اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

John is too far away for to see: ساخت میانی ۳

گشتار حذف *for* اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

John is too far away to see: روساخت

شواهد نحوی ژرف ساختها و گشتارها

تا اینجا ما ژرف ساختهایی را معرفی کردیم که هم بر نحو مبتنی بودند و هم بر معنی.

بدان گونه که در بخش ۶ ملاحظه خواهیم کرد، نتایجی که زبان‌شناسان در مورد روابط موجود میان نحو، معنی، و ژرف ساختها استنتاج می‌کنند، ازهم متفاوتند. برخی از زبان‌شناسان اظهار می‌دارند که ژرف ساختها باید اساساً مبتنی بر معنی باشند، حال آنکه سایر زبان‌شناسان استدلال می‌کنند که ژرف ساختها باید فقط بر اساس شواهد نحوی ایجاد شوند. در این کتاب، در بخش ۵ این دو نوع شواهد عرضه می‌شوند، اما خوانندگان باید به‌خاطر بسپارند که ژرف ساختها را می‌توان یا به کمک معانی جمله‌ها یا توسط صورت نحوی آنها و روابط نحوی آنها با سایر جمله‌ها توجیه کرد.)

از دیدگاه نحو، ژرف ساختها و گشتارها الزامی هستند، زیرا آنها در مورد اصول جمله‌سازی زبان انگلیسی تعمیمهایی را توصیف می‌کنند. همان‌گونه که قبلاً در مورد مثال مربوط به سؤالهای ضمیمه‌ای گفته شد، زبان‌شناس می‌کوشد تا در توصیف نحوی زبان به حداکثر تعمیم دست یابد. یک قاعده کلی قابل اعمال بر جمله‌های مختلف، بر مجموعه‌ای از قواعد جداگانه‌ای که پدیده‌های یکسان را توصیف کنند، ارجح است.

گشتار امری را که بر ژرف ساختهایی مانند (۳) در شکل ۳-۱۴ اعمال می‌شود، در نظر بگیرید؛ در ژرف (۳) ضمیر *you* فاعل است، و این خود توجیه می‌کند که چرا سخنگویان تشخیص می‌دهند که جمله‌های امری واژه *you* را، علی‌رغم اینکه در رو ساخت ظاهر نمی‌شود، به منزله بخشی از معنی خود در بردارند. برای حضور *you* در ژرف ساخت چه نوع توجیه نحوی می‌توان ارائه داد؟ برای پاسخ گفتن به این پرسش باید چند جنبه دیگر دستور زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار دهیم، زیرا نحویان یک نظام را تشکیل می‌دهد، و هیچ قاعده یا ساختی مستقل از سایر قواعد و ساختهای موجود در این نظام نیست. قبلاً این مورد توسط رابطه موجود بین سؤالهای ضمیمه‌ای و جمله‌ای امری نشان داده شده است. اکنون جنبه دیگری از دستور زبان را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم که نه تنها برای ظهور *you* در ژرف ساخت، بلکه برای استقلال نظام‌مند جنبه‌های مختلف نحو نیز شواهد بیشتری فراهم می‌سازد - یعنی، مجموعه‌ای از اصولی که ظاهر شدن ضمائر را توجیه می‌کنند.

شکل ۶-۱۴ کاربرد ضمائر انعکاسی در زبان انگلیسی را به نمایش می‌گذارد (این قبیل ضمائر دارای تکرار *self* هستند). در همه جمله‌های دستوری، ضمیر انعکاسی حاکی از مرجع ضمیر فاعلی است، حال آنکه در جمله‌های غیر دستوری این دو ضمیر مرجع‌های متفاوت دارند. دستور زبان انگلیسی می‌تواند با ایجاد محدودیتی خاص برای قواعدی که آن جمله‌ها را تولید می‌کنند، این مورد را توصیف کند - یعنی، با جلوگیری از عملکرد قواعدی که جمله‌هایی تولید می‌کنند که در آنها ضمیر انعکاسی مرجعی غیر از ضمیر فاعلی

شکل ۶-۱۴

جمله‌های دستوری	جمله‌های غیر دستوری
I hurt myself.	*I hurt yourself. *I hurt himself. *I hurt themselves.
You hurt yourself.	*You hurt myself. *You hurt himself. *You hurt themselves.
He hurt himself.	*He hurt myself. *He hurt yourself. *He hurt themselves.
they hurt themselves.	*They hurt myself. *They hurt yourself. *They hurt himself.

دارد. اما، موقعی که به سایر جنبه‌های ضمائر نظر می‌افکنیم، مشاهده می‌کنیم که این راه حل اتفاقی است (وضعیت موجود را توجیه نمی‌کند)، جمله‌های مندرج در شکل ۶-۱۴ را مورد ملاحظه قرار دهید. هر ضمیر انعکاسی با فعلی مانند *hurt* می‌تواند به منزلهٔ مفعول ظاهر شود (بدون توجه به اینکه کدام ضمیر فاعل باشد)، بجز ضمیری که مرجع آن یا فاعل یکسان است. باردیگر می‌توان محدودیت خاصی در مورد باهم‌آیی ضمائر فاعلی و مفعولی غیر انعکاسی بیان داشت. اکنون، دستور زبان ما برای پدیداری ضمیر دونوع محدودیت دارد. اگر می‌توانستیم این دومورد را به یک طریق عام و واحد بیان داریم، بهتر می‌شد.

محدودیت‌های پدیداری ضمائر انعکاسی و غیر انعکاسی در ارتباط با یکدیگرند. شکلهای ۶-۱۴ و ۷-۱۴ را با یکدیگر مقایسه کنید. فقط درموردی که جملهٔ غیر دستوری دوضمیر انعکاسی داشته باشد، یک جملهٔ دستوری باضمائر انعکاسی‌ای به منزلهٔ مفعول ظاهر می‌شود. به طریق مشابه، درموردی که جمله‌های حاوی ضمائر انعکاسی غیر دستوری باشند،

جمله‌های دستوری دارنده ضمائر غیر انعکاسی مطابق آنها می‌توانند وجود داشته باشند. ساده‌ترین و عامترین شیوه نمایاندن این رابطه در دستور زبان این است که قسواعد را مجاز سازیم تا ژرف ساختهای را تولید کنند که حاوی همه ترکیبات فاعل و مفعولهای غیر انعکاسی باشند. سپس، برای تبدیل همه ضمائر مفعولی به نوع انعکاسی شان، (در جمله‌هایی که ضمائر فاعلی و مفعولی آنها مرجع‌های یکسان دارند، می‌توان يك گشتار انعکاسی^{۱۹} فرمول‌بندی کرد.) (به شکل ۸-۱۴ رجوع کنید.) پس، مجبور نیستیم در مورد ظاهر شدن ضمائر دومحدودیت مختلف بیان کنیم. بدین طریق، این محدودیت يك بار بیان می‌گردد (توسط گشتار انعکاسی)، و تعمیم مربوط به رابطه موجود بین ضمائر انعکاسی و غیر انعکاسی از این طریق توصیف می‌شود.

شکل ۷-۱۴

جمله‌های غیر دستوری	جمله‌های دستوری
I hurt you.	*I hurt me.
I hurt him.	
I hurt them.	
You hurt me.	*You hurt you.
You hurt him.	
You hurt them.	
He hurt me.	*He hurt him.†
He hurt you.	
He hurt them.	
They hurt me.	*They hurt them.†
They hurt you.	
They hurt him.	

† در صورتیکه دو ضمیر مرجع واحدی داشته باشند. جمله‌های فوق غیر دستوری می‌شوند. اگر مرجع ضمیرها متفاوت باشند. دستوری خواهند بود.

شکل ۸-۱۴

*I hurt me.** : ژرف ساخت

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود. تا ساخت زیر را تولید کند.

I hurt myself. : روساخت

*you hurt you.** : ژرف ساخت

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

you hurt yourself. : روساخت

*He hurt him.** : ژرف ساخت

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

He hurt himself. : روساخت

They hurt them. : ژرف ساخت

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

They hurt themselves. : روساخت

اکنون می‌توانیم به آن شاهد نحوی باز گردیم که ظاهر شدن *you* در ژرف ساخت جمله امری را تأیید می‌کند، جمله‌های امری، بدان گونه که توسط جمله‌های زیر نشان داده شده است، می‌توانند ضمیر انعکاسی مفعولی داشته باشند.

- (50) Behave yourself.
- (51) Wash yourself.
- (52) Don't hurt yourself.

تنها ضمیر انعکاسی *yourself* می‌تواند در جمله‌های امری ظاهر شود؛ در نتیجه جمله‌های زیر غیر دستوری هستند:

- (53) *Behave myself.
- (54) *Wash himself.
- (55) *Don't hurt themselves.

اگر *you* فاعل ژرف ساختنی جمله‌های امری نمی‌بود، در آن صورت توجیه *yourself* به‌عنوان مفعول انعکاسی این قبیل جمله‌ها در زبان انگلیسی ممکن نمی‌گشت. اما، اگر برای جمله امری، ژرف ساختنی با فاعل *you* قائل شویم، در آن صورت ظهور *yourself* توجیه پذیر می‌شود؛ یعنی، گشتار انعکاسی می‌تواند بر مفعول *you* اعمال شود، زیرا جمله امری دارای فاعل *you* است که مرجع آن همانند مرجع مفعول می‌باشد. چون برای توجیه موارد مذکور در شکلهای ۶-۱۴ و ۷-۱۴ باید قاعده ضمیر انعکاسی در دستور زبان گنجانده شود، در نتیجه با اعمال آن بر انعکاسیهای جمله‌های امری نیز می‌توان به یک تعمیم دست یافت، و نیاز به افزودن محدودیت خاصی برای کنترل این مورد را از بین برد، اگر فرض کنیم که *you* فاعل ژرف ساختنی کلیه جمله‌های امری است، در آن صورت به این تعمیم دست خواهیم یافت و نیازی به این محدودیت نخواهیم داشت. این مورد همان شاهد نحوی است که حضور *you* به‌عنوان فاعل ژرف ساختنی را توجیه می‌کند.

شکل ۹-۱۴

ترتیب صحیح

You will wash you : ژرف ساخت

گشتار انعکاسی اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند.

You will wash yourself : ساخت میانی

گشتار امری اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند،

Wash yourself : روساخت

ترتیب غلط

You will wash you : ژرف ساخت

گشتار امری اعمال می‌شود تا ساخت زیر را تولید کند

Wash you : ساخت میانی

گشتار انعکاسی نمی‌تواند اعمال شود

Wash you : *روساخت

رعایت تقدم اعمال گشتار ضمیر انعکاسی نسبت به گشتار امری ضروری است؛

گشتار انعکاسی باید پیش از قاعده امری اعمال شود. اگر این ترتیب عکس شود، قاعده امری ضمیر *you* را حذف خواهد کرد، در نتیجه قاعده ضمیر انعکاسی نمی‌تواند اعمال شود زیرا ضمیر فاعلی از بین خواهد رفت، و بدین ترتیب، جمله غیر دستوری تولید خواهد شد. (به شکل ۹-۱۴ رجوع کنید)

خلاصه

توصینهای نحوی مبتنی بر روساخت نمی‌توانند از عهده توجیه موارد نحوی مربوط به روابط موجود میان جمله‌هایی باروساختهای متفاوت، و نیز بسیاری از اصول عام مربوط به جمله سازی برآیند. برای توصیف این قبیل موارد در دستور توصیفی، زبان‌شناسان فرضیه‌ای بدین گونه ارائه می‌دهند که، هر جمله علاوه بر روساخت دارای ژرف ساخت است. روابط دستوری بین دو (یا چند) جمله را می‌توان با فرض داشتن ژرف ساخت مشترک توجیه کرد. برخی از اصول عام جمله سازی را می‌توان با مجموعه‌ای از قواعد سازدهای که ژرف ساختها را تولید می‌کنند، توصیف کرد. سایر اصول توسط گشتارهایی توصیف می‌شوند که برای تبدیل ژرف ساختها به روساخت اعمال می‌شوند.

همچنین، ژرف ساختها و گشتارها موجبات توصیف روابط موجود بین صورت و معنی جمله را فراهم می‌سازند، و بدین ترتیب توانایی سخنگویان زبان را درباره درک معانی جمله‌ها، در مورد قضاوت پیرامون تفسیر و ابهام، و درباره درک معانی حذف شده از روساخت جمله‌ها توجیه می‌کنند. ژرف ساخت جمله همه مفاهیمی را دربر می‌گیرد که سخنگویان آنها را شامل جمله تلقی می‌کنند، اما آن عناصر روساختی را که به معنی جمله کمکی نمی‌کنند و فقط به دلایل دستوری ظاهر می‌شوند، دربر نمی‌گیرد. جمله‌هایی که تفسیرهایی از یکدیگرند ژرف ساختی یکسان دارند، حال آنکه تعداد ژرف ساختهای جمله مبهم برابر با تعداد معانی آن است. ژرف ساختها اغلب بسیار انتزاعی هستند، و بین آنها و روساختهایی که بیانشان می‌کنند، تفاوت بسیار است.

گشتارهایی که بین ژرف ساختها و روساختها ایجاد ارتباط می‌کنند، ممکن است حداقل چهار نوع تبدیل انجام دهند: ممکن است ترتیب سازهای يك ساخت را دگرگون کنند (برای مثال، گشتار حرکت ادات)؛ گشتارها ممکن است برخی از سازها را حذف کنند (از قبیل گشتار امری و گشتار حذف گروه اسمی یکسان)؛ امکان دارد سازهای خاصی را بیفزایند (بدان گونه که گشتار درج *for-to* عمل می‌کند)؛ یا احتمال دارد سازهای را جایگزین سازه دیگری کنند (برای مثال، گشتار جایگزینی ضمیر). گشتارها یا اجباری هستند (برای مثال، گشتار درج *for-to*)، یا اختیاری (مثلاً، گشتار حذف صورت ضمیری).

بسیاری از گشتارها بطور مستقیم بر ژرف ساخت اعمال نمی‌شوند، بلکه بر ساخت میانی تولید شده توسط یک گشتار قبلی عمل می‌کنند. بسیاری از گشتارها نسبت به یکدیگر بر اساس ترتیب خاصی اعمال می‌شوند.

جستار بیشتر

۱- جمله‌های زیر در رو ساخت خود دارای فعل کمکی نیستند، با استفاده از دانش زبان انگلیسی خود، برای هر یک از جمله‌ها، سؤال ضمیمه‌ای مطابق آن را ارائه دهید.

- (a) They ride their bicycles to school.
- (b) You understand the assignment.
- (c) We agree about the menu.
- (d) I prepare for my lectures.

در مورد ژرف ساخت جمله‌هایی مانند (a) تا (d)، این سؤال‌های ضمیمه‌ای چه چیزی را مشخص می‌کنند؟ (بحث مربوط به ظاهر شدن *will* در ژرف ساخت جمله‌های امری را به خاطر بیاورید.)

۲- آن اصل نحو زبان انگلیسی را توصیف کنید که سخنگویان را قادر می‌سازد تا صورتهای سؤال (ii) را از جمله‌های خبری (i) در (a) تا (d) تولید کند. (این قبیل جمله‌های سؤال را جملات سؤال بلی / خیر^{۲۰} نامند، زیرا به سبب می‌توان آنها را با بلی یا خیر پاسخ گفت.) توصیف خود از این اصل را محدود به جمله‌های زیر کنید (یعنی سایر جملات سؤال را مورد توجه قرار ندهید).

- (a) (i) You can swim well.
- (ii) Can you swim well?
- (b) (i) The patient should follow this diet.
- (ii) Should the patient follow this diet?
- (c) (i) A taxi will wait for the doctor until 4 P.M.
- (ii) will a taxi wait for the doctor until 4 P.M.?

- (d) (i) The children who finish their work may read comic books.
 (ii) May the children who finish their work read comic books?

اکنون جمله‌های زیر را بیازمایید: به تغییرات حادث در زمان فعل اصلی، همان گونه که در *swim* و *swam* در جمله (e) مشاهده می‌شود، توجه نکنید.

- (e) (i) You swam well in the race.
 (ii) Did you swim well in the race?
 (f) (i) The patient follow this diet.
 (ii) Did the patient follow this diet?
 (g) (i) A taxi waited for the doctor until 4 P.M.
 (ii) Did a taxi wait for the doctor until 4 P.M.?
 (h) (i) The children who finished their work read comic books.
 (ii) Did the children who finished their work read comic books?

آیا اصلی که برای توجیه جملات سؤالی بلی/خیر در (a) تا (d) ارائه نمودید، برای توجیه جملات سؤالی بلی/خیر در (e) تا (h) نیز صدق می‌کند؟ این مورد را توضیح دهید. آیا ارائه دو توصیف متفاوت از یک پدیده نحوی واحد در یک دستور زبان مطلوب می‌نماید (یعنی، ساختن جمله سؤالی بلی/خیر)؟ در مورد ژرف ساختهای جمله‌های (i) در (e) تا (h) چه فرضیه‌ای می‌توانید بسازید تا به کمک آن بتوانید اصل واحد مربوط به ساختن جمله سؤالی بلی/خیر را حفظ نمایید؟ آیا بین مطالب مورد توجه در اینجا و مطالب مورد بررسی در نخستین تمرین رابطه‌ای وجود دارد؟ امکان ظهور سازه AUX در ژرف ساخت کلیه جمله‌های زبان انگلیسی را مورد توجه قرار دهید. اگر این امکان تحقق یابد، قاعده سازه‌ای $S \rightarrow NP (AUX) VP$ را چگونه باید تغییر دهیم؟

۳- در این فصل ما برخی از جنبه‌های تعدادی از گشتارها را، شامل گشتارهای زیر مورد بحث قرار دادیم:

گشتار حرکت ادات

گشتار امری

گشتار حذف NP یکسان

گشتار درج *for-to*

گشتار حذف صورت ضمیری

گشتار حذف *for*

گشتار انعکاسی

نماهای غیرصوری ژرف ساخت زیر را مورد ملاحظه قرار دهید (نمای صوری ژرف ساخت کل نمودار درختی تولید شده توسط قواعد سازه‌ای را در برمی گیرد). برای هر ژرف ساخت، (۱) یک جمله روساختی واقعی که بتواند ظاهر شود، ارائه دهید، (۲) گشتارهایی را نام ببرید که ژرف ساخت را به جمله‌ای که ارائه داده‌اید تبدیل می‌کنند، و (۳) ساخت میانی حاصل از عملکرد هر گشتار را مشخص کنید. (به آرایش گشتارهایی که در موردشان رعایت ترتیب مورد بحث قرار نگرفت، توجه ننمایید.) جمله نخست به عنوان مثال در زیر ارائه می‌شود.

(a) The children want something-the children leave.

روساخت ممکن

The children want to leave.

گشتارها و ساختهای میانی:

گشتار درج *for-to*

The children want something-for the children to leave.

گشتار حذف صورت ضمیری

The children want-for the children to leave.

گشتار حذف NP یکسان

The children want-for to leave.

گشتار حذف *for*

The children want to leave.

(b) I may tire out me.

(c) You will behave you!

- (d) John is eager—John please someone.
- (e) The tenant expects something—the janitor take out the garbage.

۴- گستره‌های مورد بحث در این فصل را بدخاطر بسپارید، سعی کنید نمای غیر صوری ژرف ساختی را ارائه دهید که احتمالاً زیر ساخت هر يك از جمله های زیر را تشکیل می‌دهد.

- (a) Turn the television on!
- (b) Bill hoped to marry Charlotte.
- (c) He saw himself in the mirror.
- (d) The manager wanted a secretary to type the letter.

فصل ۱۵

پیچیدگی و زیایی

ژرف ساخت، روساخت، و گشتارهای مطرح شده در فصل ۱۴ بخش مهمی از دانش سخنگویان زبان انگلیسی دربارهٔ زبانشان را توصیف می‌کنند. یکی از وجوه این دانش که در فصل‌های پیشین مورد بررسی قرار نگرفت، زیایی نظام زبانی است. به سخن کوتاه، زیایی همهٔ زبانهای بشری معلول این واقعیت است که همهٔ زبانها، از جمله زبان انگلیسی، برای ایجاد جمله‌های پیچیده از جمله‌های ساده، اصول مشخصی را به کار می‌بندند. چون تعداد جمله‌های ساده و ترکیب شوندهٔ زبان نامحدود است، در نتیجه «بلندترین» جمله وجود ندارد و فهرست جمله‌های ممکن بی‌پایان است. به دنبال بررسی اجمالی مسایل مربوط به توانش و کنش، دو فرایند بنیادی را که به واسطهٔ آنها در زبان زیایی نحوی پدیدار می‌شود، مورد بحث قرار خواهیم داد.

توانش و کنش

هر شخصی که به زبانی سخن می‌گوید دارای دانش لازم برای تولید جمله‌های نامحدود است، اما هیچ انسانی در عمل نمی‌تواند چنین کند، حتی اگر انسان فنا ناپذیر بود، نیاز به غذا و خواب، همچنین عواملی از قبیل خستگی ذهنی موجب می‌شود که چنین جمله تولید شده از سوی پرحرف ترین فرد نیز به پایان رسد؛ اما اینها مسایل کنشی هستند؛ و اینها در زمرهٔ عوامل غیر زبانی‌اند. قواعد زبانی تولید جملهٔ نامحدود را مجاز می‌سازند، اما جسم و محدودیتهای مغز ما اجازه این کار را نمی‌دهند. از آنجا که سخنگویان زبان دارای توانش زبانی مورد نیاز برای تولید جمله‌های نامحدود هستند، دستوری که توانش را توصیف می‌کند باید قادر به تولید این قبیل جمله‌ها باشد.

سایر مسایل مربوط به کنش زبانی نیز بر جمله‌های مورد استفادهٔ سخنگویان اثر

می‌نهند، برخی از جمله‌ها بدخاطر آنکه با قواعد زبان سازگاری دارند، دستوری هستند، اما، ممکن است سخنگویان مایل به استفاده از آنها نباشند یا حتی آنها را رد کنند. در این مورد ما با مسئله قابلیت پذیرش^۱ مواجه می‌شویم که مربوط به کنش می‌شود. و در تقابل با دستوری بودن قرار می‌گیرد که یکی از جنبه‌های توانش زبانی به‌شمار می‌رود. به جمله‌های زیر توجه کنید:

- (1) John is the quarterback and Pete is the halfback.
- (2) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety.
- (3) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman.
- (4) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game.
- (5) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game but my sister's softball team is very good.
- (6) John is the quarterback and Pete is the halfback and Tom is the safety and Bill is a lineman and the team is expected to lose every game but my sister's softball team is very good and...

از آنجا که هر سخنگوی زبان انگلیسی از فرایندهای ترکیب جمله‌ها بایکدیگر مطلع است، در نتیجه می‌تواند جمله (6) را ادامه دهد و جمله‌های بلندتر و بلندتر تولید کند تا جایی که سرانجام خسته شود یا از این عمل حوصله‌اش سرود. جمله‌های (1) تا (6)، همچنین تعداد نامحدودی از جملات ایجاد شده براساس این الگو، همه دستوری هستند؛ همه این قبیل جمله‌ها براساس اصول عام دستور زبان انگلیسی تولید می‌شوند.

اما احتمال اینکه کسی چنین جمله‌هایی را تولید کند بسیار کم است، زیرا، هرچه جمله‌ها طولانی‌تر شوند سبک آنها یکنواخت و درك آنها دشوار می‌گردد. هرچند این جمله‌ها به يك اندازه دستوری هستند، اما قابلیت پذیرش آنها از هم متفاوت است. چون جمله (۱) دستوری است، و سایر مثالها توسط همان قاعده‌ای تولید شده‌اند که جمله (۱) را تولید کرده است، در نتیجه آنها نیز دستوری می‌باشند. هیچ دلیلی وجود ندارد بگوییم که جمله تولید شده از این راه غیر دستوری است، در نتیجه، همه آنها دستوری هستند.

دستور زبان توانش زبانی را توصیف می‌کند، و این خود شامل دستوری بودن می‌شود. برای توصیف جنبه‌های مختلف کنش، از جمله قابلیت پذیرش، نیاز به نظریه دیگری است. همان گونه که در بخش ۱ ذکر شد، هنوز هم هیچ نظریه کنش زبانی وجود ندارد. چنین نظریه‌ای باید اطلاعات مربوط به انواع ویژگیهای انسانها را که هنوز هم تحت بررسی هستند، در بر گیرد. از قبیل محدودیتهای روانی، عوامل عصبی-جسمانی، دیدگاههای زیبایی شناختی درباره زبان، و نظریه کامل توانش زبانی. توصیف جمله‌های پیچیده یکی از جنبه‌های نظریه توانش زبانی است.

همپایگی

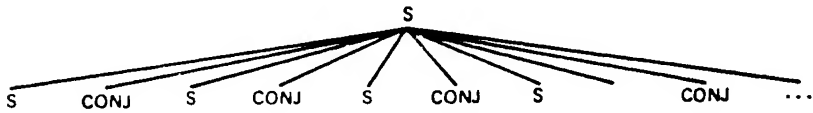
همپایگی^۲ عبارت است از فرایند ایجاد يك ساخت از طریق پیوستن دو یا چند سازه هم‌نوع به کمک يك حرف ربط^۳. نوع ساخت حاصل از این طریق همانند سازه‌های اصلی آن است. (حروف ربط واژه‌هایی مانند *and*، *but*، یا *or* هستند؛ در نمودارهای درختی زیر [CNO] عنوانی است که برای نمایاندن حرف ربط به کار برده می‌شود.) مثالهای (۱) تا (۶) همه جمله‌های همپایه هستند، که هر کدام چند جمله ساده و يك یا چند حرف ربط را در بر می‌گیرد. روساخت جمله‌های همپایه (یا به عبارت دیگر، جمله‌های مرکب^۴) دارای ساخت ارائه شده در شکل ۱-۱۵ است، که احتمالاً شباهت منطقی به ژرف ساختی دارد که شالوده روساختهای همپایه در جمله‌های (۱) تا (۶) را تشکیل می‌دهد. در روساخت گروههای همپایه سازه‌های دیگر نیز ظاهر می‌شوند. از این رو، علاوه بر جمله‌های همپایه، گروههای اسمی، فعلی و صفتی همپایه و نیز سایر سازه‌های همپایه نیز وجود دارند. در شکل ۲-۱۵ برخی از نمودارها همراه با ساخت سازه‌ای روساختی هر ساختار همپایه نشان داده شده است. برخلاف جمله‌های روساختی همپایه که ژرف ساخت

2. conjoining

3. conjunction

4. compound sentence

شکل ۱-۱۵



تذکر: ... نشانه آن است که ممکن است تناوب CONJ تا بینهایت بار تکرار شود. [نشانه فوق درشکل، مربوط به متن اصلی وجود نداشت که بدان اضافه شد.م.]

آنها نیز دارای جمله‌های همپایه است، ژرف ساخت سازه‌های همپایه از رو ساخت آنها بسیار متفاوت می‌باشد. به معنی کامل جمله (7) توجه کنید:

(7) Susan feeds her cat salty peanuts and cold champagne.
ژرف ساخت جمله فوق از دو جمله ساده تشکیل یافته است.

(8) Susan feeds her cat salty peanuts.

(9) Susan feeds her cat cold champagne.

البته، این دو جمله را می‌توان به هم وصل کرد و جمله (10) را که تفسیر (7) می‌باشد، به دست آورد.

(10) Susan feeds her cat salty peanuts and
Susan feeds her cat cold champagne.

جمله‌های (7) و (10) تفسیرهایی از یکدیگرند، بنا براین، ژرف ساختی مشترک دارند. چون جمله (10) اطلاعات لازم برای تعبیر (7) را بصراحت فراهم می‌سازد، در نتیجه فرض براین می‌داریم که شکل ژرف ساخت (7) مشابه خود (10) است. بنا براین، ژرف ساخت گروه‌های اسمی همپایه، حداقل دو جمله ساده را دربر می‌گیرد. همان گونه که از جمله (11) مشهود است، این گفته در مورد گروه‌های فعلی همپایه نیز صادق می‌کند:

(11) The university placement office provides reference forms and arranges job interviews.

اگر پرسیده شود، «Who arranges job interviews?»، هر کس که جمله

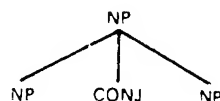
(11) «The University Placement Office» را بشتودمی تواند در پاسخ بگوید، این نشان می‌دهد که ما فاعل گروه فعلی *arranges job interview* را با اینکه در رو ساخت بلافاصله پیش از این گروه ظاهر نمی‌شود. می‌شناسیم. با در نظر گرفتن این مورد و نیز اینکه جمله (12) تفسیر جمله (11) است، ژرف ساخت هر دو جمله (11) و (12) باید جمله‌های همپایه زیر را در بر گیرند.

(12) The University Placement Office provides reference forms and the University Placement Office arranges job interviews.

شکل ۱۵-۲

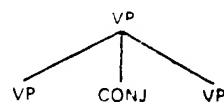
گروه‌های اسمی همپایه

- a. Susan feeds her cat *salty peanuts and cold champagne*.
b. *My roommate's uncle and the librarian from Big Bluff* became engaged last night.



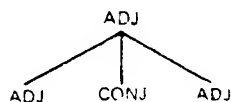
گروه‌های فعلی همپایه

- a. Sam studied *all night but didn't pass the exam*.
b. The University Placement Office *provides reference forms and arranges job interviews*.



صفت‌های همپایه

- a. That *purple and orange* shirt would look terrible on anyone with red hair.
b. Underneath all that dirt, she is an *attractive and interesting* girl.

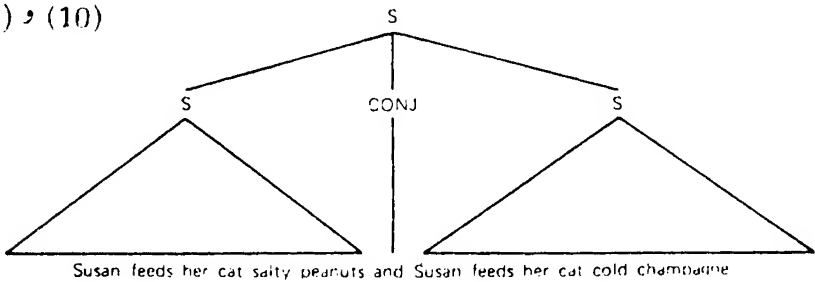


در شکل ۱۵-۳ نمودارهای ساده ژرف ساختهای جمله‌های (7) و (10) و

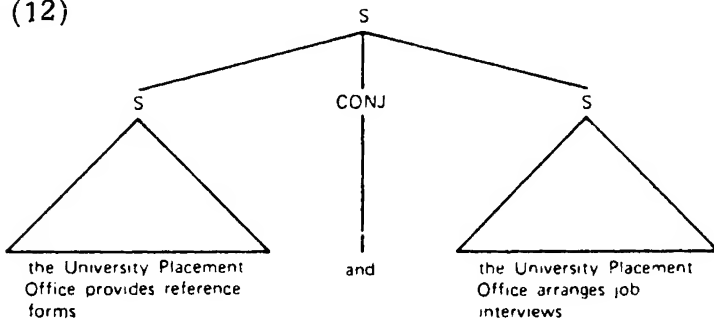
جمله‌های (11) و (12) به نمایش گذاشته شده‌اند (مثلهای بزرگ در این نمودارها نمایانگر حذف عناصر نامربوط به بحث مورد نظر هستند). گشتارهایی که ساختاری مانند ساختهای شکل ۱۵-۳ را به روساختهای ارائه شده در ۱۵-۲ تبدیل می‌کنند، سازه‌های تکیوازی را، بیشتر به صورت آنچه که قاعده حذف گروه اسمی یکسان انجام می‌دهد، حذف می‌کنند.

شکل ۱۵-۳

(7) و (10)



(11) و (12)



همپایگی یکی از فرایندهای بنیادی‌ای است که به زبان ویژگی‌های زیبایی می‌بخشد. به نظر می‌رسد که در زیر ساخت کلیه سازه‌های روساختی همپایه، ساختی وجود دارد که دارای جمله‌های همپایه است. این مورد را می‌توان با قاعده سازه‌ای (13) را تصریح کرد:

$$(13) \quad S \rightarrow S \text{ CONJ } S (\text{CONJ } S)^n$$

توان n حاکی از این است که سازه‌های مندرج در درون نشانه دوهلال را می‌توان به دفعات دلخواه تکرار کرد. در صورتی که عناصر داخل دوهلال برگزیده نشوند، از قاعده (13) می‌توان جمله همپایه واحدی نیز تولید کرد. با توجه به تعداد دفعاتی که سازه‌های داخل دوهلال تکرار می‌شوند، می‌توان ساختهای با طولهای متفاوت زایاند. (به شکل ۱-۱۵ رجوع کنید.) اگر قاعده (13) را به منزله قاعده‌ای تلقی کنیم که ژرف ساختها را تولید می‌کند، در آن صورت این قاعده می‌تواند همه موارد همپایه مورد بحث در بالا را توجیه نماید. روستاها سازه‌های همپایه معلول عملکرد گشتارهایی هستند که بر ژرف ساختهای تولید شده توسط قاعده (13) اعمال می‌شوند.

درونه سازی

دومین فرایندی که زایایی زبان را توجیه می‌کند درونه سازی^۵ است، که در آن جمله‌ای در درون جمله‌ای دیگر گنجانده می‌شود، یا یکی از سازه‌های آن را تشکیل می‌دهد. مثالهای زیر دارای جمله‌های درونه‌ای^۶ هستند؛ جمله‌های درونه‌ای با حروف مورب مشخص شده‌اند.

- (14) *I know Joe will arrive by midnight.*
- (15) *That the elves dug those craters surprised the scientists.*
- (16) *The hobo who is sitting on the bench was once a millionaire.*

ساخت هر يك از زنجیره‌های با حروف مورب نوشته شده در (14) تا (16) همانند ساخت جمله‌های مستقل (17) تا (19) است.

- (17) *Joe will arrive by night.*
- (18) *The elves dug those craters.*
- (19) *The hobo is sitting on the bench.*

جمله‌های (17) تا (19) را می‌توان با مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای که در فصل ۱۳ برای تولید جمله‌های ساده پیشنهاد شدند، تولید کرد. اکنون، احتمالاً امکان این وجود

دارد که برای تولید جمله‌های ناهمپایه^۷ (14) تا (16) بتوان مجموعه دیگری از قواعد سازه‌ای تدبیر کرد. اما، چنین برداشتی از توصیف نحو زبان انگلیسی یک مورد عام در باره این زبان را نادیده می‌گیرد، و آن اینکه، جمله‌های ناهمپایه ترکیبی از دو جمله ساده هستند که یکی از آنها در درون دیگری گنجانده می‌شود. بدعوض اینکه دستور توصیفی خود را با گنجاندن دو مجموعه قواعد سازه‌ای پیچیده تر کنیم (یکی برای جمله‌های ساده و دیگری برای جمله‌های ناهمپایه)، بهتر است برای بیان این تعمیم که جمله‌های ساده می‌توانند از طریق درونه‌سازی ترکیب شوند، راهی بیابیم، در صورتی که انجام این عمل ممکن باشد، فقط یک مجموعه از قواعد سازه‌ای مورد نیاز خواهد بود.

جمله (14) را ملاحظه کنید. این جمله ناهمپایه را می‌توان به صورت ترکیبی از دو جمله ساده، یعنی (17) و (20) تجزیه کرد.

(20) I know it.

در صورتی که جمله‌های (20) و (17) را تفسیر (14) تلقی کنیم، *it* در جمله (20) به اعتبار معنا حاکی از جمله (17) می‌شود. ساختهای سازه‌ای جمله‌های (20) و (17) که توسط قواعد سازه‌ای جمله‌های ساده تولید شده‌اند، در شکل ۴-۱۵ ارائه شده است. توجه کنید که مفعول فعل *know* در (20) یک گروه اسمی است (یعنی، تنها نوع مفعولی که قواعد ما تولید می‌کنند)؛ البته، این گروه اسمی از ضمیر ساده *it* تشکیل می‌یابد. چون مفعول فعل باید گروه اسمی باشد، و چون در ساخت (14) کل جمله (17) به عنوان مفعول فعل *know* ظاهر می‌شود، در نتیجه می‌توان گفت که ژرف ساخت (14) دو ساخت ارائه شده در شکل ۴-۱۵ را در بر می‌گیرد. یکی از طرق ایجاد چنان ترکیبی عبارت است از گسترش قاعده سازه‌ای قبلی مربوط به NP. تاکنون، این قاعده به صورت (21)

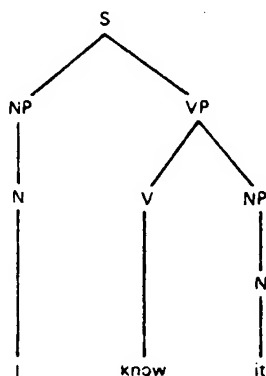
(21) NP → (ART) (ADJ) N

حال، اگر این قاعده را طوری تنظیم کنیم که جمله‌ای را به منزله یکی از سازه‌های NP در خود بگنجانند، در آن صورت می‌توانیم بگوییم که مفعول اصلی از قبیل *know* می‌تواند جمله باشد. تنظیم قاعده (21) دشوار نیست؛ یعنی، همان گونه که در (22) مشاهده می‌شود، می‌توان (S) را به عنوان یک سازه اختیاری بر آن افزود.

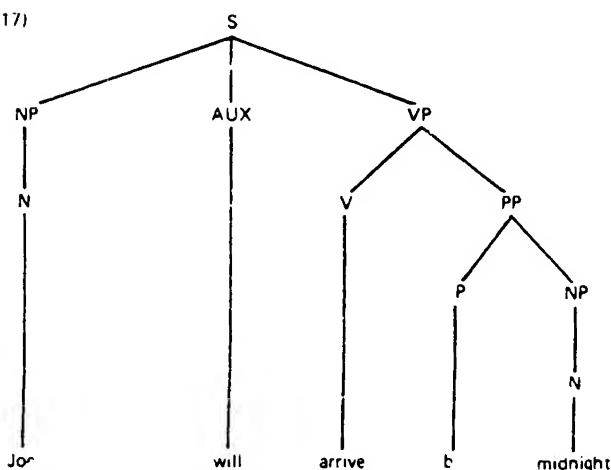
(22) NP → (ART) (ADJ) N (S)

شکل ۴-۱۵

(20)



(17)



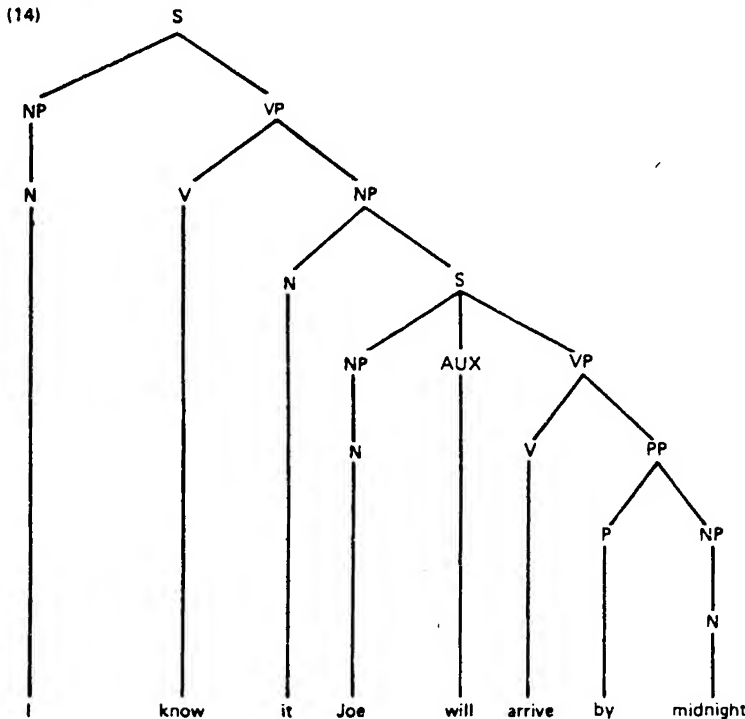
قاعده (22) می‌تواند گروه اسمی‌ای را تولید کند که دارای سازه‌های N و به‌دنبال آن S باشد. (توجه کنید که ART و ADJ هر دو سازه‌های اختیاری هستند و نیازی به حذف آنها از قاعده نیست). جمله‌های درونه‌ای تولید شده توسط قاعده (22) را که بخشی از یک گروه اسمی را تشکیل می‌دهند، گاهی اوقات جمله‌های متممی^۸، یا بطور مختصر، متمم^۹ نامند. این نوع گروه اسمی برای توصیف جمله (14) لازم است، که در آن

8. complement sentence.

9. complement.

فاعل *know* درواقع گروه اسمی دربرگیرنده جمله است. برای تولید ساخت مندرج در شکل ۱۵-۵ می‌توان به کمک قاعده (22) ساختهای شکل ۱۵-۴ را بایکدیگر ترکیب کرد. توجه کنید، این ترکیب حاصل عملکرد قاعده (22) است. یعنی، جمله (17) بخشی از NP مفعول جمله (20) می‌شود؛ در جمله (20) مفعول (NP) فقط *it* (N) است؛ حال، در جمله (14) مفعول (NP) عبارت است از *it* (N) و به دنبال آن جمله (17). شکل ۱۵-۵ نمایانگر ژرف ساخت جمله (14) است. این شکل روساخت را به نمایش نمی‌گذارد، زیرا در نمودار درختی *it* بخشی از مفعول فعل را تشکیل می‌دهد، حال آنکه روساخت واقعی فاقد آن است. بنابراین، برای تبدیل این ژرف ساخت به روساخت باید گشتاری وجود داشته باشد. همان‌گونه که در ساخت ارائه شده در شکل ۱۵-۵ مشهود است، این گشتار ضمیر *it* را، در صورتی که بین فعل و جمله ظاهر شود، حذف می‌کند. بدین جهت است که این قاعده را گشتار حذف *it* می‌نامند؛ این قاعده اجباری است، زیرا در صورتی که اعمال شود جمله غیر دستوری زیر تولید خواهد شد.

شکل ۱۵-۵



(23) *I know it Joe will arrive by midnight.

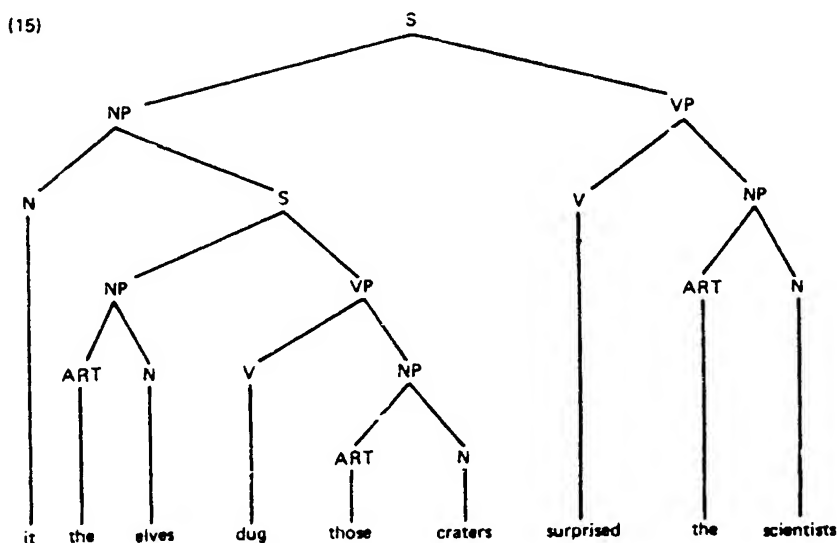
حال، ممکن است پرسیم که چرا *it* در ژرف ساخت ظاهر می شود. آیا بهتر نبود که ژرف ساختی بدون *it* می داشتیم، یعنی ژرف ساختی که در آن مفعول فعل *know* فقط يك جمله بود؟ برخی از زبان شناسان برای جمله هایی مانند (14) چنین تحلیلی را پیشنهاد کرده اند. اما، شواهد حاصل از بررسی سایر جنبه های زبان انگلیسی تعلق *it* به ژرف-ساخت را تأیید می کنند. نخست، بحث مربوط به گروه های اسمی در فصل ۱۳ را بدخاطر بیاورید. در هر مورد، هر گروه اسمی يك اسم را شامل می شد (ضمیری مانند *it* نیز نوع خاصی از اسم به شمار می رود). نه تنها همه گروه ها، اسمی را در بر می گرفتند، بلکه در هر مورد، از گره NP شاخه ای به طور مستقیم به گره N وصل می شد. به نظر می رسد که این یکی از ویژگی های عام گروه های اسمی است؛ در واقع می توان آن را به مقولۀ ویژگی توصیفی گروه های اسمی انگاشت. بدین ترتیب، نادیده گرفتن این مورد عام فقط به خاطر شامل نکردن *it* در ژرف ساخت جمله های ناهمپایه ای که دارای يك جمله متمم درونه ای هستند، روا نیست. شاهد دوم برای تأیید ظهور *it* در ژرف ساخت های حاوی جمله های متمم درونه ای بر اساس مثال هایی مانند جمله (15) ارائه می شود، یعنی جمله:

That the eves dug those craters surprised the scientists.

توجه کنید که در جمله (15) بار دیگر يك جمله درونه ای وجود دارد که به منزله گروه اسمی عمل می کند؛ یعنی، در (15) جمله درونه ای فاعل جمله اصلی است. قاعدۀ گروه اسمی اصلاح شدۀ (22) همراه با سایر قواعد سازه ای ذکر شده در فصل ۱۳ می تواند ساخت مندرج در شکل ۶-۱۵ را به منزله ژرف ساخت جمله (15) تولید کنند. توجه کنید که *it* بار دیگر در آن ظاهر می شود (بدان گونه که در شکل ۵-۱۵ بود). پیش از اینکه شاهد مربوط به تأیید وجود *it* را مورد ملاحظه قرار دهیم، باید ذکر کنیم که (15) دارای واژه *that* است. حال فرض می کنیم که در زبان انگلیسی قاعده ای به نام گشتار درج *that* وجود دارد که می تواند واژه *that* را بر آغاز جمله درونه ای بیفزاید. این قاعده ظهور *that* در جمله (15) را توجیه می کند، اما، علاوه بر آن، امکان وجود تفسیر جمله (14) را نیز توجیه می نماید. در صورتی که گشتار درج *that* در جمله (14) واژه *that* را بر آغاز جمله درونه ای بیفزاید، تفسیر زیر تولید می شود:

(24) I Know that Joe will arrive by midnight.

شکل ۶-۱۵



تاکنون ما شکل ۶-۱۵ را به منزله ژرف ساخت جمله (15) معرفی کرده ایم. در صورتی که گشتار درج *that* بر ساخت موجود در شکل ۶-۱۵ اعمال شود، جمله غیر دستوری (25) پدید می آید.

(25) *It that the elves dug those craters surprised the scientists.

ظاهراً، بار دیگر به گشتار حذف *it* نیاز است تا *it* را حذف کند و بدین ترتیب جمله (15) را تولید نماید. اما بازهم شاهدهی وجود دارد که ثابت می کند *it* در ژرف ساخت بخشی از فاعل جمله (15) به شمار می آید. جمله (26) را که تفسیر جمله (15) است مورد ملاحظه قرار دهید.

(26) It surprised the scientists that the elves dug those craters.

موقعی که جمله درونهای به پایان جمله کامل انتقال داده می شود. *it* در واقع در روساخت ظاهر می گردد. این خود گواهِ بر حضور *it* در ژرف ساخت است. هر چند در برخی از موارد *it* توسط گشتار حذف ^{۱۱}*it* حذف می شود، اما در برخی موارد دیگر این گشتار عمل نمی کند و بدین ترتیب *it* در روساخت ظاهر می شود.

حال، بهتر است تجزیه و تحلیل خود را خلاصه کنیم. جمله های متمم درونهای را می توان بدکمک صورت اصلاح شده قاعده سازهای مربوط به گروه های اسمی، که در قاعده (22) ارائه شده است، تولید کرد. این قاعده، به همراه سایر قواعد سازهای معرفی شده در فصل ۱۳، ژرف ساخت جمله های ناهمپایه متمم دار را تولید می کند (برای مثال، به شکلهای ۵-۱۵ و ۶-۱۵ رجوع کنید). این ژرف ساختها بدکمک اعمال گشتارهای مختلف تبدیل به روساختهای متفاوت می شوند. از این رو، اگر گشتار حذف *it* بر ژرف ساخت ارائه شده در شکل ۵-۱۵ اعمال شود، جمله (14) به دست می آید؛ در صورتی که گشتار درج *that* نیز اعمال گردد، جمله (24) تولید می شود. ژرف ساخت مندرج در ۶-۱۵ را می توان با اعمال هر دو گشتارهای حذف *it* و درج *that* به روساخت (15) تبدیل کرد. جمله (26) نیز دارای چنین ژرف ساختی است، که بدکمک عملکر دگشتار درج *that* و قاعده دیگری به نام گشتار جابجایی^{۱۲}، که يك جمله متمم درونهای را به پایان جمله اصلی در بر گیرنده آن حرکت می دهد (یا جابجا می کند)، تولید می شود.

بحث مربوط به جمله های متمم درونهای به خاطر در هم آمیختن شواهد متعدد، ساختهای جمله ای و گشتارها بایکدیگر تاحدودی بغرنج تر شده است. در واقع، این بازتابی است از ماهیت زبانهای بشری از آنجا که زبان نظامی است متشکل از صورتها، قواعد، و ساختها، هیچ بخش زبان واقعی را نمی توان بدون توجه به سایر بخشهای مربوطه تجزیه و تحلیل کرد. در واقع، در حال حاضر بدون توجه به اینکه چند جنبه زبان را می توان بواسطه تجزیه و تحلیل خاصی توصیف کرد، همیشه امکان این وجود دارد که توجه به موارد بیشتری از جنبه های زبان منجر به تجزیه و تحلیل متفاوت شود. هنوز زبان شناسان، توصیفی کامل و نهایی از متممهای درونهای زبان انگلیسی ارائه نکرده اند؛ بسیاری از جنبه های متممها هنوز هم بدون توصیف باقی مانده اند و شرحی که در اینجا ارائه شد، فقط در مورد یکی از طرق توصیف يك نوع متمم طرحی ارائه می دهد.

اکنون باید مثال دیگر درون سازی را، که توسط جمله (16) نشان داده شده و

11. *it* Deletion Transformation

12. Extraposition Transformation

برای سهل الوصول بودن با شماره (27) تکرار شده است، مورد ملاحظه قرار دهیم.

(27) The hobo who is sitting on the bench was once a millionaire.

در توصیفهای دستوری سنتی زبان انگلیسی، قسمت (28) جمله واده موصولی^{۱۳} نامیده می‌شود.

(28) who is sitting on the bench.

جمله‌واره‌های موصولی ساختهای مانند جمله‌های درونه‌ای هستند که پس از گروه اسمی [مانند *the hobo* در (27)] ظاهر می‌شوند و معمولاً بایک ضمیر موصولی آغاز می‌گردند؛ در زبان انگلیسی ضمائر موصولی عمده عبارتند از *who* (حاکمی از شخص و، گاهی اوقات، حیوان) و *which* (حاکمی از شیء و حیوان).

جمله‌واره‌های موصولی به چند لحاظ از متممها متفاوتند. برای مثال، توجه کنید که برخلاف متممهای درونه‌ای واقع در نقش جمله‌واره موصولی، اسمی در روستا ساخت بدعنوان فاعل ندارد. از این رو، همان‌طور که *Joe* و *the elves* فاعلهای جمله‌های متمم درونه‌ای در (14) و (15) بودند، فاعل روستا ساختی جمله واده موصولی درونه‌ای در (27) ضمیر موصولی *who* است. بعلاوه، قواعد متعددی که بر متممها اعمال می‌شوند، بر جمله‌واره‌های موصولی عمل نمی‌کنند؛ مثلاً، اعمال گشتار درج *that* بر آنها منجر بدجمله غیر دستوری (29) می‌شود.

(29) *That hobo that who is sitting on the bench was once a millionaire.

گشتار جابجایی بر جمله‌واره‌های موصولی اعمال نمی‌شود، و نیز شاهده وجود ندارد که پدیداری *it* را در ژرف ساخت جمله‌های حاوی جمله‌واره‌های موصولی ثابت کند؛ در نتیجه، جمله (30) غیر دستوری است.

(30) *the hobo it was once a millionaire that who is sitting on the bench.

اما، علی‌رغم تفاوت‌های فوق بین متممها و جمله‌واره‌های موصولی، بین آنها شباهتهایی وجود دارد. جمله‌واره موصولی، از قبیل (28)، ساخت بنیادین يك جمله را دارد؛ جمله (28) را با (31) مقایسه کنید.

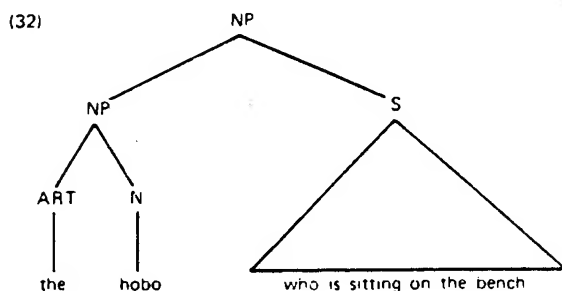
(31) The hobo is sitting on the bench.

افزون بر آن، جمله‌واره‌های موصولی بخشی از يك گروه اسمی هستند. برای مثال، در جمله (27) فاعل جمله اصلی جمله (32) است.

(32) the hobo who is sitting on the bench.

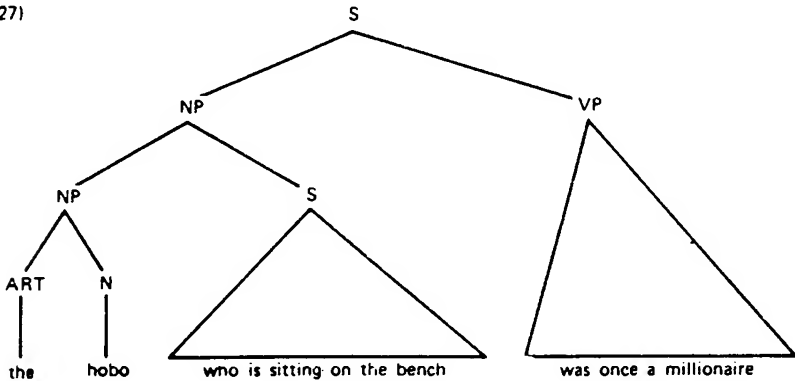
همان‌گونه که قبلاً مشاهده کرده‌ایم، نقش نحوی فاعل توسط گروه اسمی ایفا می‌شود. بنابراین، (32) باید يك گروه اسمی باشد. همان‌طور که در مورد متممها گفته شد، باید نتیجه گیری کنیم که گروهی مانند (32) يك گروه اسمی است و یکی از سازه‌های آن را يك جمله تشکیل می‌دهد. این جمله دروندای باید بدعنوان متمم به دنبال يك گروه اسمی معمولی (مانند *the hobo*) ظاهر شود، نه بد دنبال *it*. بسطین ترتیب، شکل ۷-۱۵ را می‌توان نمایانگر و ساخت جمله (32) تلقی کرد، و، ساخت گروه اسمی مندرج در شکل ۷-۱۵ نیز می‌تواند به منزله فاعل يك جمله کامل^{۱۴} مانند (27) به کار رود؛ بد شکل ۸-۱۵ رجوع کنید. بار دیگر، اصلاح قاعده سازه‌ای مربوط به تولید گروههای اسمی ضروری می‌نماید،

شکل ۷-۱۵



شکل ۸-۱۵

(27)



یعنی، یک گروه اسمی، بدان گونه که در شکل ۷-۱۵ نشان داده شده است، می‌تواند مشتمل بر یک NP و به دنبال آن یک S باشد.

(33) $NP \rightarrow NP\ S$

اکنون باید قاعده (33) با قاعده (22) ترکیب شود تا دستور زبان بتواند درباره ساخت گروههای اسمی زبان انگلیسی توصیف واحدی ارائه دهد. این هدف را می‌توان با کاربرد دو ابرو برای نمایاندن انتخاب برآورده کرد:

(34) $NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} NP\ S \\ (ART)\ (ADJ)\ N\ (S) \end{array} \right\}$

قاعده (34) بیان می‌دارد که در زبان انگلیسی گروه اسمی یا شامل NPS است (سطر بالای قاعده) یا یک N که قبل از آن ART یا ADJ بطور اختیاری ظاهر می‌شوند، یا هر دو آنها که به دنبالشان یک متمم اختیاری S پدیدار می‌شود (کلیه این امکانات توسط سطر پایین قاعده بیان شده است).

اکنون به مثال (27) باز می‌گردیم. شکل ۸-۱۵ حاکی از رواساخت این جمله است، اما ژرف ساخت آن چگونه می‌باشد؟ اگر ما معنا و تفسیر را به منزله کلیدی برای ژرف ساخت به کار ببریم، می‌توانیم استدلال کنیم که فاعل جمله درونه‌ای مندرج در

شکل ۸-۱۵ در ژرف ساخت باید *the hobo* باشد، نه *who*. توجه کنید که تفسیر جمله (27) را که در زیر به صورت (35a) تکرار شده است، می توان با دو جمله ساده (35b) و (35c) ارائه کرد. بدین سبب، می توان نتیجه گیری کرد که (35c) برابر با (35b) است که در جمله اصلی (35a) به صورت جمله وارده موصولی گنجانده شده است.

- (35) a. The hobo who is sitting on the bench was once a millionaire.
 b. The hobo was once a millionaire.
 c. The hobo is sitting on the bench.
 d. who is sitting on the bench.

جمله (27) را، که در اینجا با (35a) نشان داده شده است، با توجه به معنای می توان به صورت (36) نشان داد- به صورت دو جمله، که یکی از آنها، یعنی (35c)، در درون دیگری، یعنی (35h)، گنجانده شده است.

- (36) The hobo [the hobo is sitting on the bench] was once a millionaire.

با استفاده از (36) به عنوان شاهی برای ژرف ساخت (27)، می توان استدلال کرد که واژه *who*، هر چند که در رو ساخت (27) ظاهر می شود، در ژرف ساخت وجود ندارد. در عوض، گروه اسمی واقعی *the hobo* در ژرف ساخت به منزله فاعل جمله درونه ای ظاهر می شود، بنابراین، شکل ۹-۱۵ ژرف ساخت مناسبی برای جمله (27) تلقی می شود. مقایسه ژرف ساخت ارائه شده در شکل ۹-۱۵ با رو ساخت مندرج در شکل ۸-۱۵ روشن می سازد که برای تبدیل ژرف ساخت جمله درونه ای به رو ساخت جمله واژه موصولی فقط يك گشتار لازم است. این قاعده، که عموماً گشتار موصولی ۱۵ نامیده می شود، گروه اسمی فاعلی جمله درونه ای را (در اینجا، *the hobo*) با ضمیر انعکاسی مناسب جایگزین می کند، که در این مورد بخصوص *who* است. جمله (37) نشان می دهد که گشتار موصولی اجباری است؛ در صورتی که این گشتار اعمال نشود، جمله حاصل غیر دستوری می شود.

(37) *The hobo the hobo is sitting on the bench was once a millionaire.

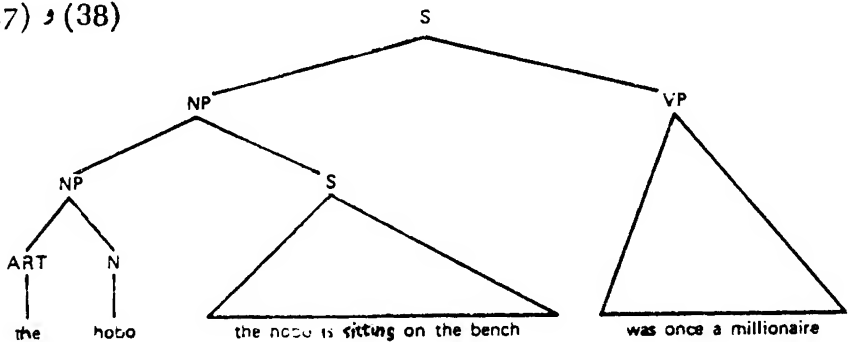
گشتار موصولی از يك جمله زیر ساختی واقع در درون گروه اسمی، يك جمله‌واره موصولی ایجاد می‌کند. اگر بر ژرف ساخت مندرج در شکل ۹-۱۵ فقط گشتار موصولی اعمال گردد، جمله (27) حاصل می‌شود. اما، (27) تفسیری دارد، یعنی، (38).

(38) The hobo sitting on the bench was once a millionaire.

از آنجا که جمله (38) تفسیر (27) است، می‌توان (38) را طوری تجزیه کرد که ژرف ساختی همانند ژرف ساخت (27)، یعنی ساخت مندرج در شکل ۹-۱۵. داشته باشد.

شکل ۹-۱۵

(38) و (27)



برای اشتقاق روساخت (38) نخست باید گشتار موصولی که اجباری است، اعمال گردد. البته، این منجر به تولید جمله (27) می‌شود. تنها تفاوت موجود در روساختهای (27) و (38) این است که (38) ضمیر موصولی *who* و *is* (یعنی فعل «to be») را دربر ندارد. بنابراین، يك قاعده اختیاری به نام گشتار حذف موصول^{۱۶} پیشنهاد می‌کنیم که با حذف ضمیر موصولی و فعل «to be» پس از آن، ساخت (27) را به روساخت (38) تبدیل می‌کند. خلاصه اینکه اگر فقط قاعده اجباری موصولی بر ساخت مندرج در

شکل ۹-۱۵ اعمال شود، جمله (27) به دست خواهد آمد؛ حال آنکه اگر قاعدهٔ اختیاری حذف موصول نیز علاوه بر آن اعمال شود، در آن صورت (38) تولید خواهد شد. نمونه‌های نسبتاً غیرصریح تردروانه‌سازی در جمله‌های (39) و (40) نمایان هستند، که بدجمله‌های درونه‌ای مورد بحث در بالا شباهت دارند:

(39) The hobo who is old was once a millionaire.

(40) The old hobo was once a millionaire.

جمله (39) دارای جمله واردهٔ موصولی *who is old* است که يك صفت دربردارد، حال، جمله (40) که تفسیر جمله (39) می‌باشد، مشتمل بر يك گروه اسمی است که در آن بلافاصله پیش از اسم *يك* صفت آمده است بسیاری از صفتها در حکم محمولهای^{۱۷} ضمنی هستند. گروه اسمی *The old hobo* محمول «*The hobo is old*» را دربر دارد. این محمول بخشی از معنای گروه را دربر می‌گیرد، بنابراین، باید بخشی از ژرف ساختی باشد که از آن در دستور زبان انگلیسی روساخت مشتق می‌شود. به طریق مشابه، گروه اسمی *who is old* در جمله (39) همان معنای «*The hobo is old*» را القا می‌کند. از این رو، ژرف ساخته‌های (39) و (40) یکسان هستند، و دیگر اینکه، آن ژرف ساخت باید يك جمله درونه‌ای مانند (41) را دربر گیرد:

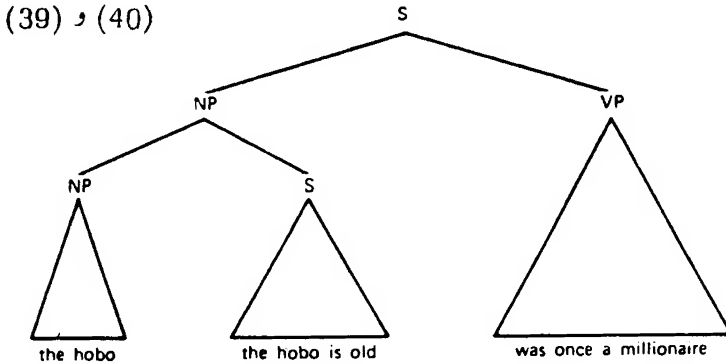
(41) The hobo is old.

شکل ۱۰-۱۵ نمایانگر صورت ساده شدهٔ ژرف ساخت جمله‌های (39) و (40) است. برای تولید جمله (39) از ساخت مندرج در شکل ۱۰-۱۵ قاعدهٔ موصولی اعمال می‌شود، که به جای تظاهر دوم *the hobo*، ضمیر موصولی *who* را می‌گنجاند. اما، جمله (40) چگونه تولید می‌شود؟ دستور زبان انگلیسی ما اکنون دارای قاعدهٔ حذف موصول است، زیرا برای تولید جمله‌هایی مانند (38) مورد نیاز می‌باشد. اگر ما قاعدهٔ حذف موصول را بر ساخت (39)، که به واسطهٔ اعمال گشتار ضمیر موصولی بر ژرف ساخت مندرج در شکل ۱۰-۱۵ ایجاد شده است، اعمال کنیم، جمله (42) عاید می‌شود:

(42) *The hobo old was once a millionaire.

هرچند در بسیاری از زبانها صفت پس از اسم ظاهر می‌شود (برای مثال، در

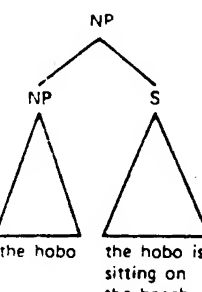
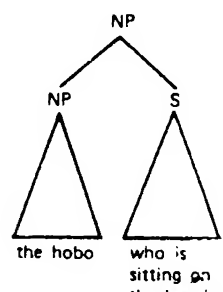
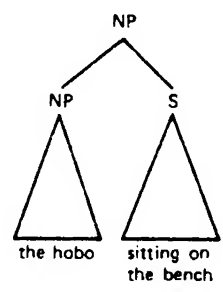
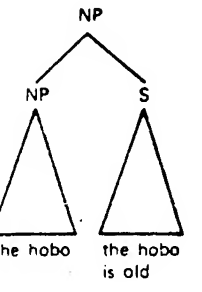
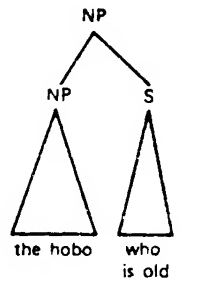
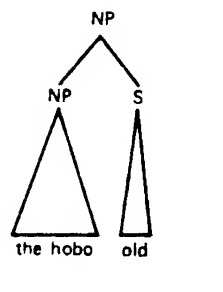
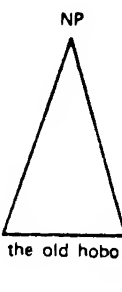
شکل ۱۰- ۱۵



اسپانیولی «*the old hobo*» به صورت *el vagabundo viejo* بیان می‌شود که بطور تحت‌لفظی به صورت «*the hoboold*» می‌باشد، اما در زبان انگلیسی (42) در ساخت غیردستوری است. با استفاده از دوگشتاری که باید در دستور زبان انگلیسی ظاهر شوند تا جمله واره‌های موصولی و جمله واره‌های موصولی مخفف شده را توجیه کنند، دستور زبان تقریباً گروه‌های اسمی حاوی صفت را تولید می‌نماید. کل آنچه که برای تبدیل (42) به دستور ساخت دستوری مورد نیاز است، عبارت است از گشتار قلب صفت^{۱۸}، که ترتیب زنجیره NOUN ADJECTIVE (بازده گشتار حذف موصول) را به زنجیره ADJECTIVE NOUN تبدیل می‌کند. بازده عملکرد این گشتار اضافی، ساخت (40) است.

شکل ۱۱- ۱۵ نقش گشتارهای موصولی، و قلب صفت را در دستور زبان انگلیسی خلاصه می‌کند. البته، جمله‌های بخصوصی که در شکل به کار برده شده‌اند فقط به منزله مثال هستند. این گشتارها به همه جمله‌های حاوی جمله‌واره‌های موصولی و صفت مربوط می‌شوند. دستور زبان می‌تواند فقط با این سه قاعده رو ساختهای دستوری مختلفی را به وجود آورد. بعلاوه، هر چند رو ساختهای جمله‌های (27) و (38)، (39)، و (40) متفاوت هستند، اما برای اشتقاق رو ساختهای این چهار جمله از ژرف ساختهای مربوطه‌شان از گشتار موصولی استفاده می‌شود. کاربرد يك گشتار برای توجیه چند نوع رو ساخت متفاوت

شکل ۱۱-۱۵

زرف ساخت (به شکل‌های ۹-۱۵ و ۱۵-۱۵ رجوع کنید)	گشتارها	حذف موصول (اجباری)	قلب صفت (اجباری)
			<p>این گشتار نمی‌تواند اعمال شود، زیرا ساخت حاصل از عملکرد گشتار حذف موصول‌داری *NOUN ADJECTIVE توالی زنجیره نیست.</p>
			

* برخی از خوانندگان ممکن است بنا به عادت واژه *sitting* را صفت نامند، اما، در این نوع تجزیه، واژه *sitting* صورتی از فعل *sit* انکاشته می‌شود؛ افزون بر آن، ما بحث خود در مورد گشتار قلب صفت را ساده‌تر عرضه کردیم. در واقع، در زبان انگلیسی این قاعده فقط موقعی اعمال می‌شود که به دنبال اسم مورد نظر یک صفت ساده ظاهر شود؛ در مثال فوق، به دنبال اسم *hobo*، گروه *sitting on the bench* آمده است.

موردی از تمیم است. همان گونه که در فصل ۲ مورد بحث قرار گرفت، زبان‌شناسان

می‌کوشند تا با استفاده از کمترین تعداد قواعد برای توصیف بیشترین مقدار اطلاعات، زبان را باعامترین صورت ممکن توصیف کنند.

در دستور زبان سنتی جمله‌های همپایه عبارتند از جمله‌هایی که جمله واره‌های حاوی جمله‌های درونه‌ای دارند. اکنون می‌توانیم مشاهده کنیم که بسیاری از جمله‌هایی که در روستا ساخت ساده به نظر می‌رسند، در واقع ناهمپایه هستند، زیرا در ژرف ساخت آنها يك جمله درونه‌ای ظاهر می‌شود. برای مثال، این گفته در مورد کلیه صفت‌هایی که در زبان انگلیسی پیش از اسم ظاهر می‌شوند و آن‌را توصیف می‌کنند، صدق می‌کند. در ژرف ساخت آنها همیشه يك گروه اسمی است که يك جمله درونه‌ای را دربر می‌گیرد، و این، حتی در مورد جمله‌هایی که در روستا ساخت بسادگی جمله (43) هستند، صدق می‌کند.

(43) Don lost a red book.

تولید ژرف ساخت

پس از مشخص کردن ژرف ساخت و گشتارها در دستور زبان، برای ایجاد روستا ساخت قواعد خاصی لازم است. روستا ساخت جمله بازده مستقیم ژرف ساخت و گشتارهایی است که به هنگام اشتقاق جمله اعمال می‌شوند. بنابراین، همه قواعد سازه‌ای مورد بحث تاکنون، در صورتی که اعتبار کاربرد داشته باشند، ژرف ساختارها به وجود می‌آورند. نه روستا ساختارها. ژرف ساختهای حاصل توسط قواعد سازه‌ای بر اثر عملکرد گشتارها سرانجام روستا ساختارها تولید می‌کنند.

اگر قرار باشد که قواعد سازه‌ای ژرف ساختها را تولید کنند، در آن صورت قاعده مربوط به گروه اسمی که آخرین بار به صورت (43) فرمول بندی شد، باز هم نیاز به اصلاح پیدا می‌کند. ما مشاهده کردیم که توالی ADJECTIVE NOUN در زبان انگلیسی همیشه از يك جمله ژرف ساختی، که به صورت جمله واژه موصولی در درون جمله دیگر قرار دارد، اشتقاق می‌شود. در آن جمله درونه‌ای صفت نه به صورت گروه فعلی ظاهر می‌شود. در نتیجه، ما باید ADJ را با قاعده گروه اسمی، بطوری که در (44) مشخص شده است، حذف کنیم.

$$(44) \quad NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} NP \quad S \\ (ART) \quad N \quad (S) \end{array} \right\}$$

افزون بر آن، قاعده مربوط به گروه فعلی که آخرین بار در فصل ۱۳ مورد ملاحظه قرار گرفت، باید طوری اصلاح شود که بتواند هم نوع اولیه گروه فعلی و هم گروه فعلی

حاوی فعل و به دنبال آن يك صفت را تولید کند. گروه فعلی اصلاح شده در (45) ارائه شده است.

$$(45) \quad NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} V \quad ADJ \\ V \quad (NP) (PP) \end{array} \right\}$$

همان گونه که در قاعده گروه اسمی ذکر گردید، نشانه دو ابرو حاکی از داشتن انتخاب است. از این رو، قاعده (45) بیان می‌دارد که در زبان انگلیسی گروه فعلی یا حاوی فعل و به دنبال آن يك صفت است (با توجه به سطر بالای قاعده) یا دارای فعل و به دنبال آن گروه اسمی اختیاری، گروه حرف اضافه‌دار اختیاری، یا هر دومی باشد (با توجه به سطر پایین قاعده).

شکل ۱۲-۱۵ خلاصه‌ای از کلیه قواعد سازه‌ای مورد بحث در سه فصل گذشته را ارائه می‌دهد. این قواعد برای انواع جمله‌های بسیار متنوع ژرف ساختهای مناسبی را تولید می‌کنند، اما، علاوه بر آن، از ویژگی مهم فکر^{۱۹} برخوردارند. یعنی، آنها را می‌توان بطور نامحدود اعمال کرد تا جمله‌های نامحدودی پدید آیند، که در آغاز این فصل از آنها به منزله نمودی از زیایی بشری یاد شد. قبلاً دیدیم که چگونه نخستین بخش قاعده S توالی نامحدودی از جمله‌های همپایه را تولید می‌کند. اکنون، می‌خواهیم ببینیم که چگونه جمله‌های درونه‌ای مستتر در قاعده گروه اسمی، اعمال مکرر قواعد را مجاز می‌سازند. حال، با نخستین قاعده آغاز می‌کنیم که سازه‌های جمله را توصیف می‌کند. توجه کنید که این قاعده گروه اسمی تولید می‌کند. اکنون ملاحظه نمایید که قاعده گروه اسمی می‌تواند جمله تولید کند؛ این جمله نیز به نوبه خود باید در يك گروه اسمی گنجانده شود، و این گروه اسمی جدید می‌تواند جمله دیگری را دربرگیرد، که آن نیز به نوبه خود يك گروه اسمی دربر خواهد داشت، و به همین ترتیب، فرایند اعمال مجدد قواعد در شکل ۱۳-۱۵ به نمایش گذارده شده است، که نمایانگر ژرف ساخت جمله نامحدودی مانند (40) می‌باشد.

(46) The old man who is sitting at that table in the corner
is a spy who wants to...

هم متممها و هم جمله واره‌های موصولی، یعنی جمله‌های واقع در درون گروه‌های

شکل ۱۲-۱۵

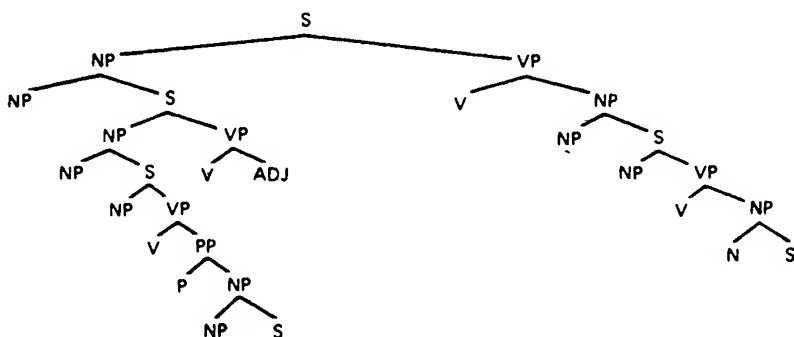
قواعد سازه‌ای	قواعد مورد بحث در فصل
$S \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} S \text{ CONJ } S \text{ (CONJ } S)^n \\ NP \text{ (AUX) VP} \end{array} \right\}$	15 13 و 14
$NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} NP \text{ } S \\ (ART) N (S) \end{array} \right\}$	15 13 و 15
$VP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} V \text{ } ADJ \\ V \text{ (NP) (PP)} \end{array} \right\}$	15 13
$PP \rightarrow P \text{ } NP$	13

اسمی، موجب تولید بالقوه جمله‌های نامحدود می‌شوند. همپایگی نیز از چنین توان بالقوه‌ای برخوردار است. بحث قواعد سازه‌ای در فصل ۱۳ با ذکر نکاتی در مورد نقشهای نحوی‌ای از قبیل فاعل و مفعول به پایان رسید. چون نقشهای نحوی در اصل حاکی از روابط موجود میان سازه‌های جمله هستند، در نتیجه می‌توان این روابط را بر مبنای جایگاه سازه در نمودارهای درختی تولید شده توسط قواعد سازه‌ای تعریف کرد. برای مثال، فاعل جمله را می‌توان آن NP تعریف کرد که به کمک یک شاخه مستقیماً به گره S واقع در بالای نمودار درختی وصل می‌شود. اما، اکنون ما جمله‌ها را به مراتب پیچیده‌تر از آنهایی می‌دانیم که در فصلهای پیشین نشان داده شدند. جمله‌های زیر را بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید:

- (47) a. That the elves dug those craters surprised the scientists.
b. It surprised the scientists that the elves dug those craters.

طبق تعریف ما، (47a) و (47b) در روساختهایشان فاعلهای متفاوتی دارند. در

شکل ۱۳-۱۵



جمله (a) فاعل NP است، یعنی *that the elves dug those craters* (يك جمله منم دروندای)، حال آنكه درجمله (b)، متمم جابجا شده است و فقط *it* (NP) به عنوان فاعل باقی مانده است. اما، اگر معانی این جمله ها یکسان هم نباشند، شبیه هم هستند، و دیگر اینکه، متفاوت تلقی کردن فاعلهای آنها ممکن است اندکسی غیرعادی جلوه کند. می توان با توجه به یکسان بودن ژرف ساختهای این دو جمله، این مسأله را حل کرد. شکل ۴-۱۵ نشان می دهد که در ژرف ساختهای هر دو جمله (47a) و (47b) فقط يك NP وجود دارد که منطبق با تعریف ما از فاعل است. یعنی، NP پیچیده ای که شامل *it* (N) و جمله دروندای *the elves dug those craters* (S) است. از این رو، نتیجه می گیریم که ممکن است بر اثر عملکرد گشتارهایی که ژرف ساختها را بدروساخت تبدیل می کنند، نقش نحوی سازه ای تغییر پیدا می کند.

اکنون جمله‌های (48a) و (48b) را در نظر بگیرید. حتی در دستور زبانهای سنتی نیز رابطه این دو جمله بسیار تنگاتنگ تلقی می‌شد، که (a) را نایانگر جمله معلوم و (b) را حاکی از صورت مجهول آن می‌پنداشتند.

- (48) a. The cat chased the mouse.
b. The mouse was chased by the cat.

فاعل روساختی (a) گروه اسمی *the cat* است، حال آنکه فاعل روساختی (b) گروه اسمی *the mouse* می‌باشد. به طریق مشابه، مفعول روساختی (a) گروه اسمی

the mouse است، اما در (b)، *the cat* تنها گروه اسمی‌ای است که احتمالاً بتوان آن را مفعول تلقی کرد. به هر حال، این دو جمله دلالت بر رویدادی یکسان دارند و معنای آنها تقریباً یکسان جلوه می‌کند (فقط دربارهٔ تأکید از هم متفاوتند). همان گونه که در مورد جمله‌های (47) ذکر گردید، برای تصحیح این توصیف کامل از نقشهای نحوی، می‌توان به ژرف ساخت متوسل شد، جمله‌های (48a) و (48b) از نظر دستوری مربوط به هم هستند؛ هر سخنگوی زبان انگلیسی می‌تواند با داشتن (48a)، همتای مجهول آن، یعنی (48b) را تولید کند. افزون بر آن، سخنگوی زبان انگلیسی می‌تواند با داشتن هر جمله معلومی که ساخت نحوی آن بصورت NP V NP باشد، همتای مجهول آن را تولید نماید. به خاطر وجود این رابطه است که زبان‌شناسان فرضیه‌ای بدین مضمون ارائه می‌دهند که جفت جمله‌هایی مانند (48) هردو از ژرف ساختی مشتق می‌شوند که فاعل و مفعول آن همانند فاعل و مفعول روساخت جمله معلوم هستند. تغییرات حادث در نقش نحوی عناصر روساختی جمله مجهول معلول گشتار مجهول ساز^{۲۰} است که جمله‌های معلوم را به مجهول تبدیل می‌کند، و بدین ترتیب، آرایش و روابط گروههای اسمی را تغییر می‌دهد. از این رو، گروه اسمی *the mouse* فاعل روساختی است و در همین جمله، گروه اسمی *the cat* تنها عنصر روساختی است که می‌تواند مفعول باشد، اما در اصل فاعل ژرف ساختی است. در صورتی که بر اثر عملکرد قواعد گشتاری رابطه دستوری يك عنصر با عناصر دیگر تغییر یابد، نقش نحوی آن نیز می‌تواند دگرگون شود.

در فصل پیش و نیز در این فصل گفته شد که مشخص کردن ژرف ساختها امری دشوار و پیچیده است. مشاهدات انجام یافته مبتنی بر شواهد موجود دربارهٔ ژرف ساخت هستند، اما هیچ چیزی را نمی‌توان با قاطعیت پذیرفت. آثار حرفه‌ای در زمینه زبان‌شناسی پر از مثالهای دیگر دربارهٔ گشتار و ژرف ساخت است. در مورد اعتبار ژرف ساختهای ساده‌ترین جمله‌ها نیز بحثهای گسترده‌ای در جریان است، و برخی از زبان‌شناسان حتی پیشنهاد کرده‌اند که برای توجیه معنا نیاز به سطحی انتزاعی‌تر از ژرف ساخت است.

با وجود این همه تردید و تأیید، تقریباً تردیدی وجود ندارد که بسیاری از مطالب مطرح شده در اینجا خیلی از جنبه‌های توانش زبانی سخنگویان زبان انگلیسی را توصیف می‌کنند. شاید مترز لترین جنبه بحث ما تولید ژرف ساختها توسط قواعد سازه‌ای باشد. تدوین مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای تولیدکننده ساختهای مناسبی که گشتارها بتوانند

بر آنها اعمال شوند، امکان پذیر است. اما، اینکه ساختهای تولید شده توسط این قبیل قواعد واقعاً ژرف ساخت می باشند، یا فقط يك سطح میانی بین ژرف ساخت و روساخت هستند یا نه، هنوز کاملاً معلوم نیست. افزون بر آن، چون بسیاری از انواع جمله در زبان انگلیسی بطور کامل بررسی نشده است، احتمال نمی رود که هیچ مجموعه قواعد سازه ای فعلی بتواند ژرف ساختهای صحیح همه جمله های این زبان را تولید کند. شکل ۱۲-۱۵ خلاصه ای از قواعد سازه ای مورد بحث در اینجا را عرضه می کند، اما خوانندگان که مایلند در مورد توصیف زبان شناختی زبان انگلیسی سایر کتابها و مقالات را مطالعه کنند، نباید از یافتن توصیفهایی نسبتاً متفاوت از آن این کتاب تعجب نمایند. رشته زبان شناسی در دوده اخیر درباره زبان به کشفیات بسیار جالبی دست یافته است. اکنون دیگر روساخت کانون توجه به شمار نمی رود، و ما در ابتدای شناخت برخی از جنبه های دانش زبانی سخنگویان زبان انگلیسی هستیم. به هر حال، بررسی نحو هنوز در مراحل آغازین است، برای رسیدن به شناختی جامع یا توافقی کامل از سوی زبان شناسان، سالیان بسیاری باید سپری شود.

خلاصه

ماهیت زبایی نحو از دو فرایند بنیادی نشأت می گیرد که جمله های ساده را به یکدیگر می پیوندند: یعنی، همپایگی و درونه سازی. در همپایگی دو یا چند جمله به منزله سازه های جمله عمل می کنند، و این سازه ها توسط حروف ربط به یکدیگر می پیوندند. هر چند گروه های اسمی همپایه، گروه های فعلی همپایه، وصفتهای همپایه در روساخت ظاهر می شوند، اما ژرف ساخت این قبیل سازه های همپایه را جمله های همپایه تشکیل می دهند. در درونه سازی جمله ای به منزله یکی از سازه های ساختاری که خود سازه جمله ای دیگر است، ظاهر می شود. در این فصل ما جمله های مستتر در درون گروه های اسمی را مورد بررسی قرار دادیم، اما باید متذکر شد که جمله ها در درون گروه های فعلی نیز جای می گیرند. جمله های درونه ای در روساخت گاهی اوقات با جمله های ساده همتای خود ساخت یکسان دارند، اما، اغلب، يك یا چند سازه جمله درونه ای توسط گشتار متحول با حذف می شود.

روساخت جمله بازده مستقیم ژرف ساخت خود و گشتارهایی است که به هنگام تولید آن اعمال می شوند. از این رو، قواعد سازه ای، از قبیل آنهایی که در فصل ۱۳ مورد بحث قرار گرفتند، برای توصیف روساخت لازم نیستند. اما در عوض، این قبیل قواعد سازه ای را می توان برای تولید ژرف ساختهای جمله ها فرمول بندی کرد.

جستار بیشتر

۱- برای تولید نمودارهای درختی جمله‌های زیر از قواعد سازه‌ای مندرج در شکل ۱۲-۱۵ استفاده کنید. (کلیه گره‌ها و شاخه‌های تولید شده توسط این قواعد را در آن بگنجانید؛ برای نمایاندن بخشهایی از ساختها، از مثلث استفاده نکنید.)

- (a) It is obvious that Terry must pass the exam.
- (b) The musicians wished the audience would leave.
- (c) That Congress squanders money annoys the voters.

برای هر جمله تفسیری ارائه دهید که مشتق از ژرف ساخت حاصل از اعمال گشتارهایی باشد که در این فصل در ارتباط با متممها مورد بحث قرار گرفتند.

۲- همان گونه که در فصل ۱۴ مورد بحث قرار گرفت، یکی از ویژگیهای گشتارها، ظهور آنها به ترتیب خاص است. گاهی اوقات رعایت ترتیب ضروری است، زیرا تغییر ایجاد شده به وسیله یک گشتار، نوع ساختی را به وجود می‌آورد که گشتار دیگری نیز بر آن اعمال می‌شود. ترتیب اعمال گشتارهای لازم برای تولید جمله واره موصولی عبارت است از (۱) گشتار موصولی، (۲) گشتار حذف موصولی، (۳) گشتار قلب صفت. علت رعایت این ترتیب را توضیح دهید.

۳- در «درجستار بیشتر» در پایان فصل ۱۳ از خوانندگان پرسیده شده است که برای تولید جمله زیر از قواعد سازه‌ای مندرج در شکل ۷-۱۳ استفاده کنند.

An enormous collie chased a tiny kitten through the field.

در این فصل مشاهده نمودیم که قواعد سازه‌ای ژرف ساختها را تولید می‌کنند و دیگر اینکه، قواعد گشتاری این قبیل ژرف ساختها را به روساخت مبدل می‌سازند. برای تولید نمودار ژرف ساختی جمله ارائه شده در بالا، مجموعه قواعد سازه‌ای تجدید نظر شده در شکل ۱۲-۱۵ را به کار برید. (کلیه گره‌ها و شاخه‌ها را در آن بگنجانید؛ از مثلث استفاده نکنید. گشتارهایی را که باید برای تبدیل ژرف ساخت شما به روساخت مناسب اعمال شوند، به ترتیب اعمال نام ببرید.

۴- در زبان انگلیسی واژه *that*، بدان گونه که در زیر نشان داده شده است، حداقل چهار نقش متفاوت دارد:

I know *that* dogs have fleas. متمم ساز^{۲۱}

I know a dog *that* has fleas. ضمیر موصولی
 I know *that*. ضمیر اشاره
 I know *that* person. حرف تعریف اشاره^{۲۲}

در این فصل ما پیرامون متمم ساز *that* بحث کردیم. ضمیر موصولی *that* در ساختنابی ظاهر می شود که سایر ضمائر موصولی، یعنی *which* و *who* می توانند در آنها ظاهر گردند. ضمیر اشاره *that* می تواند در همان جایگاه ضمیر عادی مثلاً *it*، ظاهر شود. سرانجام، حرف تعریف اشاره *that* (در ارتباط با *those*، *these*، *this*) در جایگاه حرف تعریف (مانند *the*) ظاهر می گردد؛ در واقع، *those*، صورت جمع *that* در جمله (15) به عنوان حرف تعریف آمده است.

توصیفهای بالا شالوده معیاری را تشکیل می دهند که در بسیاری از موارد کمک به تشخیص خاص *that* می کند:

(الف) واژه *that* هنگامی متمم ساز به شمار می آید که (۱) بلافاصله پیش از گروه تشکیل دهنده يك جمله کامل ظاهر شود و (۲) بتوان آن را بدون ایجاد تفسیر در فضا حذف کرد:

I know that dogs have fleas.

I know dogs have fleas.

(ب) واژه *that* زبانی ضمیر تلقی می شود که بتوان *who* یا *which* را جایگزین آن کرد.

I know a dog that has fleas.

I know a dog who has fleas.

I know a dog which has fleas.

(پ) واژه *that* هنگامی ضمیر اشاره به شمار می رود که *it* بتواند به جای آن بکار رود.

I know that.

I know it.

(ت) واژه *that* موقعی حرف تعریف اشاره تلقی می شود که (۱) پیش از يك اسم

واقع شود و (۲) واژه *this* بتواند جایگزین آن گردد.

I know that person.

I know this person.

با استفاده از معیار جایگزینی، نوع *that* را در جمله‌های زیر مشخص کنید:

- (i) *That* bothered me.
- (ii) *That* conclusion is unacceptable.
- (iii) 'The former president maintained *that* he was innocent.
- (iv) The creature *that* dug *that* crater must be very strong.
- (v) I suspect *that that* man is the one who did *that*.

۵- موقعی که قاعده سازه‌ای گروه فعلی تغییر داده شد تا صفت را نیز دربرگیرد، بدصورت زیر ارائه شد:

$$NP \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} V \text{ ADJ} \\ V \text{ (NP) (PP)} \end{array} \right\}$$

برای بیان این قاعده طریق همسنگ دیگری نیز وجود دارد. طریق زیر را مورد ملاحظه قرار دهید و توضیح دهید چرا این قاعده ساختهای همانند ساختهای تولید شده توسط قاعده بالا تولید می‌کند.

$$VP \rightarrow V \left\{ \begin{array}{l} (\text{ADJ}) \\ (\text{NP}) (\text{PP}) \end{array} \right\}$$

۶- برخی از زبان‌شناسان اظهار می‌دارند که برای ظهور *it* به عنوان N ای که در ژرف ساخت پیش از متمم S ظاهر شود، شواهد کافی وجود ندارد. در واقع، آنان پیشنهاد می‌کنند که يك NP ژرف ساختی می‌تواند سازه S را دربرگیرد. در صورتی که این تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. در قواعد سازه‌ای شکل ۱۲-۱۵ چه اصلاحات دیگری باید به عمل آید؟ در مورد ژرف ساخت گروه‌های اسمی چه تعمیمی از بین خواهد رفت؟ برای توجیه جمله‌های متممی مطرح شده در این فصل، کدام گشتار جدید مورد نیاز خواهد بود؟

کدام گشتار مطرح شده در این فصل دیگر لازم نخواهد شد؟

۷- در فصل ۱۴ مشاهده کردیم که زبان‌شناسان وجود ژرف ساختها و گشتارها را مبتنی بر دو نوع اطلاعات فرض می‌کنند: نحوی (دستوری) و معنایی (جنبه‌های معنایی). هر چند عموماً اطلاعات نحوی مهمتر تلقی می‌شود، اما میزان اتکای زبان‌شناسان بر یکی از آن دو نوع متفاوت است. معمولاً شواهد نحوی و معنایی هر دو دلالت بر ژرف ساختها و گشتارهای یکسان می‌کنند. اما، در مورد برخی از جنبه‌های زبان انگلیسی چنین گفته‌ای صدق نمی‌کند. داده‌های ارائه شده در شکل ۲-۱۵ را که در زیر تکرار شده است، بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید.

- (a) Susan feeds her cat salty peanuts and cold champagne.
- (b) My roommate's uncle and the librarian from Big Bluff became engaged last night.
- (c) Sam studied all night but didn't pass the exam.
- (d) The University Placement Office provides reference forms and arranges job interviews.
- (e) That purple and orange shirt would look terrible on anyone with red hair.
- (f) Underneath all that dirt, she is an attractive and interesting girl.

در این فصل، در بخش مربوط به همپایگی بحث کردیم که جمله‌هایی مانند (a) تا (f)، که هر کدام دارای یک گروه همپایه هستند، ژرف ساختی حاوی جمله‌های همپایه کامل دارند. برای مثال، ژرف ساخت جمله (a) را ساختی با دو جمله ساده‌تر (g) و (h) فرض کردیم، و این تحلیل را بدان گونه توجیه کردیم که (g) و (h) روی هم تفسیر جمله (a) را تشکیل می‌دهند.

- (g) Susan feeds her cat salty peanuts.
- (h) Susan feeds her cat cold champagne.

اما، اگر این دیدگاه را حفظ کنیم، متوجه خواهیم شد که گستره معنایی برخی از جمله‌های همپایه بیش از جمله‌های منفرد تشکیل‌دهنده‌شان است. جمله (b) را مورد ملاحظه قرار دهید و آن را با جمله‌های (i) و (j) مقایسه کنید:

- (i) My roommate's uncle became engaged last night.
 (j) The librarian from Big Bluff became engaged last night.

توجه کنید که مفهوم مستتر در جمله (b)، یعنی اینکه عمو و کتابدار بایکدیگر نامزد شدند، از جمله‌های جداگانه (i) و (j) مستفاد نمی‌شود؛ در این جملدها اشخاص مورد نظر ممکن است با دو شخص دیگری که نام آنها ذکر نشده، نامزد شده باشند. از نظر نحوی، ارائه گشتارهایی برای پیوند (i) و (j) بایکدیگر، نسبتاً سهل می‌نماید؛ اصولاً، ما نیاز به قواعدی داریم تا عناصر تکراری را حذف کرده و سازه‌ها را جابجا کنند - این دو فرایند در بسیاری از قواعد دیگری که برای زبان انگلیسی پیشنهاد شده‌اند، یافت می‌شود. اما، به استناد معنا، این دو جمله جداگانه ممکن است با جمله حاوی گروه همپایه برابر باشد. جمله‌های (c) تا (f) را به دو جمله تجزیه کنید، و در صورت امکان، تفاوت‌های معنایی جمله‌های جداگانه را با جمله واحدی که دارای گروه همپایه است، مقایسه کنید.

بخش ششم
نحو، معنا شناسی
و
کاربرد شناسی

زبان از سه بخش بنیادی یعنی معنی، آوا، نحو، تشکیل شده است. در بخشهای پیشین ما واژه‌ها و عناصر واژگانی، آواها و نظامهای آوایی، و ژرف ساخت و روستاخت را کم و بیش مستقل از یکدیگر بررسی کردیم. اما زبان، نظام واحدی است و همه جنبه‌های آن با یکدیگر مرتبط هستند. در این بخش می‌کوشیم تا از ساختمان یک دستور کامل دیدگاهی عرضه کنیم - یعنی، چهارچوبی برای توصیف کلیه وجوه زبان بشری. برای نیل به این هدف باید با صراحت بیشتر به معنای بپردازیم.

در سرتاسر فصلهای پیشین اصطلاح معنا بدون تعریف به کار برده شد، با این همه، بسیاری از خوانندگان به این علت، احتمالاً با مشکلات چندانی روبرو نشده‌اند. اما، زبان‌شناسان مطالعه معنا را دشوارترین جنبه کار خود می‌پندارند. زبان‌شناسان (و فلسفедانان) در مورد تجزیه و تحلیل معنا بیشتر از هر ویژگی دیگر زبان مجادله می‌کنند. مشکلات موقعی بروز می‌کند که ما درصدد ارائه تعاریفی برای واژه‌ها بر می‌آییم، به کوشش خود در راستای توصیف معانی جمله‌ها ادامه می‌دهیم، و به هنگام ملاحظه اثرات ویژگیها و خصوصیات مربوط به موقعیتها، موضوعات، فرهنگها، شخصیتها، اعتقادات، عواطف، و تجارب شخصی بر معنی، می‌کوشیم تا معنی را بطور نامحدودی گسترش دهیم. حل این مشکلات هنوز هم از اهداف آتی است، اما تلاش بر این بوده است که از طریق تقسیم این مشکلات به حوزه‌های پژوهشی جداگانه، به وضع آنها سامانی داده شود، مطالعه معنای مستقیم وزبانی - به دور از مسایلی از قبیل موقعیتها، اعتقادات، و تجارب شخصی - معناشناسی^۱ نامیده می‌شود. این حوزه را می‌توان به دو زیربخش معناشناسی واژگانی^۲ (معنی زبانی واژه‌ها) و معناشناسی جمله‌ای^۳ (معنی زبانی جمله‌ها) تقسیم کرد. ویژگیهای جهان خارج و متکلمین زبان، به هنگام برخورد با معناشناسی جمله‌ای و واژگانی، گستره کاربردشناسی^۴ را تشکیل می‌دهد. فصل ۱۶ شرح مختصری درباره معناشناسی و جایگاه آن در توصیف توانش زبانی ارائه می‌دهد؛ فصل ۱۷ مسایل مختلف کنونی را در حوزه کاربردشناسی بررسی می‌کند.

1. semantics

2. lexical semantics

3. sentence semantics

4. pragmatics

فصل ۱۶

ساختمان يك دستور زبان کامل

تاکنون برای هیچ زبانی دستور کاملی نگاشته نشده است. برای خوانندگانی که در بخشهای پیشین مباحث مربوط به واژه‌ها، نظامهای آوایی و نحو را بدقت دنبال کرده‌اند، درك پیش‌آمدن چنین وضعیتی دشوار نخواهد بود. زبان نظام پیچیده‌ای است که پیکره‌ای از دانش ناخودآگاه موجود در اذهان انسانها را تشکیل می‌دهد. بدین جهت، این نظام بطور مستقیم شناخته نشده است، و نمی‌توان آن را بطور مستقیم بررسی کرد. هرگونه تلاش در راستای توصیف حتی یکی از جنبه‌های زبان مستلزم بررسی ژرف و گسترده است، و حتی پس از آن نیز، توصیف حاصل باید به منزله فرضیه‌ای تلقی شود تا در معرض گسترش و تأیید یا رد قرار گیرد.

در واج‌شناسی و نحو ما برخی از فرضیه‌های مبتنی بر پژوهشهای زبان‌شناختی را مورد بررسی قرار دادیم، و همچنین به برخی از جنبه‌های معنی اشاره کردیم. اکنون لازم است که برای ترکیب این جنبه‌های زبان بایکدیگر و تبدیل آنها به يك دستور واحد، کامل و کلی داهی بیابیم.

نحو

يك دستور کامل در واقع فرضیه‌ای است درباره توانش زبانی سخنگویان آن. در صورتی که دستور زبان به روشن‌ترین و صریح‌ترین وجه ممکن بیان شود، همانند هر فرضیه دیگر می‌توان اعتبار آن را آزمود. برای مثال، جمله (۱)، که احتمالاً صحیح می‌باشد، بقدری گنگ است که راهی برای رد آن وجود ندارد.

- (1) There is transformation in English that converts underlying structures into imperative surface forms.

جمله‌ای مانند (۱) به تنهایی دانش سخنگویان زبان انگلیسی دربارهٔ جمله‌های امری را بسیار اندک منعکس می‌کند. حتی اگر جمله (۱) صحیح باشد. اطلاعات چندان زیادی را در خود ندارد. در صورتی که دستور زبانی قصد توجیه جمله‌های امری زبان انگلیسی را داشته باشد، باید دربارهٔ ژرف ساخت این قبیل جمله‌ها وقواعدی که ژرف ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند، اظهاراتی صریح و روشن بیان کند. تاکنون مشاهده کرده‌ایم که چگونه می‌توان قواعد واجی وقواعد سازه‌ای را به صورت فرمول درآورد، و گرچه ما در مورد گشتارها بطور غیرفرمولی سخن گفتیم، اما این قواعد نیز باید در دستور زبان بطور صریح وفرمول وار منعکس شوند. برای مثال، ممکن است گشتار امری در دستور زبان به صورت زیر نمایش داده شود:

	\neq	<i>you</i>	<i>will</i>	VP
(2) S.D.	1	2	3	+
$\xrightarrow{\hspace{1.5cm}}$				
S.C.	1	\emptyset	\emptyset	4

به خاطر روشن شدن مطلب، برخی از جزئیات (2) حذف شده است. قاعده فرمولی- شده فوق نمونه‌ای از گشتارهایی است که اغلب در دستورهای توصیفی و صوری زبان انگلیسی ظاهر می‌شوند. این قاعده به صورت زیر تعبیر می‌شود: S.D. حاکی از توصیف ساختی^۱ است؛ S.C. نمایانگر تغییر ساختی^۲ است. نخستین سطر قاعده يك توصیف ساختی است و نوع ساختی را مشخص می‌کند که گشتار بر آن اعمال می‌شود؛ اعداد مندرج در سطر دوم حاکی از ترتیب سازه‌ها پیش از اعمال قاعده هستند. از این رو، در (2) مشاهده می‌کنیم که گشتار امری را می‌توان بر هر ساختی که با مرز جمله (\neq) آغاز شود و سه سازه نخست آن *will*، *you*، و گروه فعلی (VP) باشد، اعمال کرد. سطر دوم این قاعده نمایانگر تغییری است که این گشتار در ساخت پدید می‌آورد؛ بدین ترتیب که گشتار امری سازه‌های دوم و سوم مذکور در توصیف ساختی را، یعنی *you* و *will* را، حذف می‌کند. این قاعده در سازه‌های نخست و چهارم، یعنی \neq و VP تغییری ایجاد نمی‌کند.

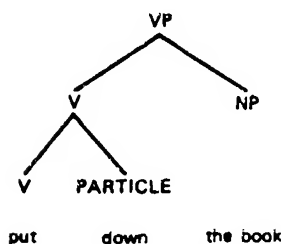
شکل ۱-۱۶ برای برخی از گشتارهای دیگری که در فصلهای ۱۴ و ۱۵ مورد بحث قرار گرفتند، فرمولهای ساده‌ای را به نمایش می‌گذارد. همچنین این شکل نمونه‌ای از نوع

شكل ۱-۱۶

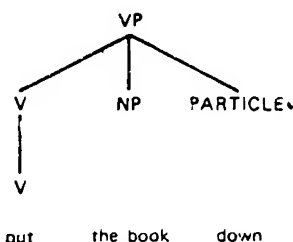
گشتار حرکت ادات

S. D.	V	PARTICLE	NP
	1	2	3
		\Rightarrow	
S. C.	1	3	2

برساخت زیر اعمال می شود



مساخت زیر را تولید می کند



تذکر: پایین ترین V تولید شده توسط گشتار بعداً حذف می شود.

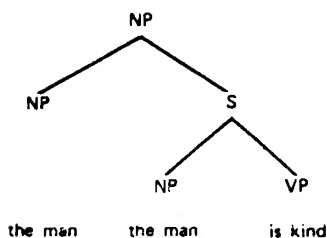
گشتار موصولی

S. D. NP NP (where the NPs are identical)

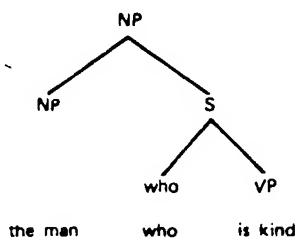
1 2

S. C. 1 { who }
 { which }

برساخت زیر اعمال می شود



مساخت زیر را تولید می کند



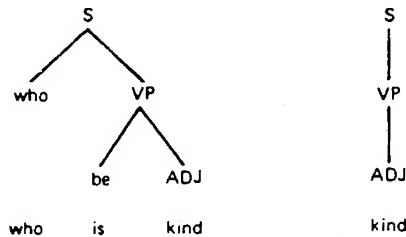
تذکر: ابروهای S. C. حاکی از انتخاب هستند؛ یعنی، NP که با شماره 2 مشخص شده توسط *who* یا *which* جایگزین می شود که بستگی به انسان یا غیر انسان بودن N موجود در NP دارد.

شکل ۱-۱۶ (ادامه)

گشتار حذفی موصول

S. D.	$\left\{ \begin{array}{l} \text{who} \\ \text{which} \end{array} \right\}$	be	$\left\{ \begin{array}{l} \text{Preposition} \\ \text{Adjective} \end{array} \right\}$
	1	2	3
S. C.	\emptyset	\emptyset	3

ساخت زیر را تولید می‌کند: پرمساخت زیر اعمال می‌شود

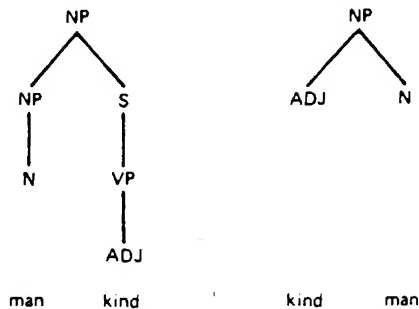


تذکره: قلابهای موجود در S.D. حاکی از انتخاب هستند؛ نخستین عنصر باید *who* یا *which* باشد؛ سومین عنصر باید یا یک حرف اضافه یا یک صفت باشد؛ فعل *be* نمایانگر صورتهای مختلف فعل «to be» است، از قبیل *is* یا *are*.

گشتار قلب صفت

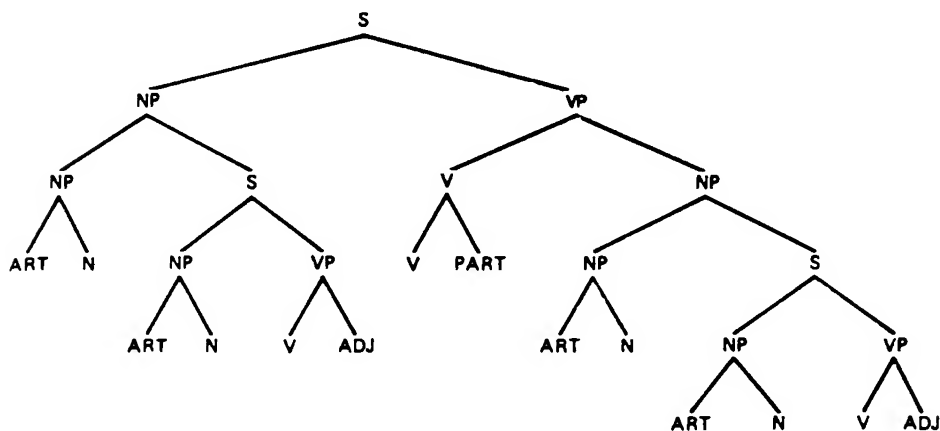
S. D.	N	ADJ
	1	2
S. C.	2	1

ساخت زیر را تولید می‌کند: پرمساخت زیر اعمال می‌شود



تذکره: همان‌گونه که در مورد گشتار حرکت ادات مشاهده گردید، این قاعده سرانجام منجر به حذف برخی از گروههای اضافی می‌شود (یک NP، S، و VP).

شكل ۲-۱۶



ساختی که گشتار می‌تواند بر آن اعمال شود، نمونه‌ای از ساخت تولید شده به کمک عملکرد گشتار، و نیز نمونه‌ای از عبارتی برای نمایاندن قاعده را فراهم می‌سازد. نتایج اعمال این گشتارها بر جمله کامل در شکل ۲-۱۶ به نمایش گذاشته شده است. همه گشتارها را می‌توان، و باید، بدین طریق به صورت فرمول درآورد. تنها از طریق بیان صریح آنهاست که می‌توان دستور زبان را آزمود تا معلوم شود که آیا آن دستور می‌تواند همه جمله‌های دستوری زبان را طوری تولید کند که دانش زبانی سخنگویان را منعکس کنند، یا نه. در بخشهای ۳ و ۵ ما نمونه‌های متعددی از قواعد صوری واج‌شناختی و ساخت سازه‌ای را ارائه کردیم، همچنین، مشاهده کردیم که گشتارها باید به صورت فرمول عرضه شوند.

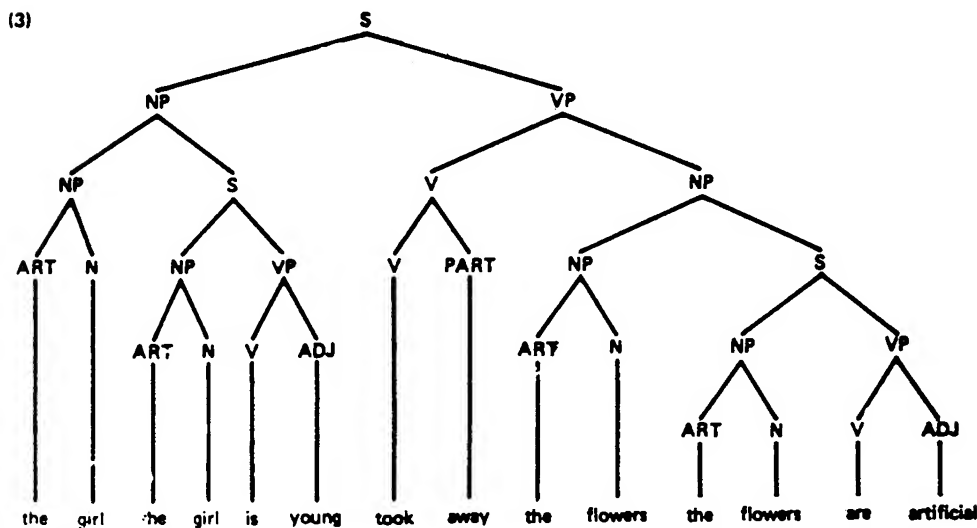
جمله زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

(3) The young girl took the artificial flowers away.

دستور زبان انگلیسی جمله (3) را به صورت زیر تولید می‌کند. نخست، بر اثر عملکرد قواعد سازه‌ای، ژرف ساختی مانند نمودار مندرج در شکل ۲-۱۶ تولید می‌شود. سپس، واژگان و قواعد واژه‌سازی زبان، برای هر يك از سازه‌های این ساخت واژه‌هایی فراهم می‌کنند، در نتیجه، ژرف ساخت (3) حاصل می‌شود که در شکل ۳-۱۶ به نمایش گذاشته شده است. حال، تعدادی گشتار بر این ژرف ساخت عمل می‌کنند، و سرانجام دوساخت (3) را به وجود می‌آورند. برخی از گشتارهای مربوط به تولید (3) از ژرف

ساخت مندرج در ۳-۱۶، عبارتند از گشتارهای موصولی، حذف، موصولی، قلب صفت و حرکت ادات. این فرایند، همراه باروساخت نهایی این جمله در شکل ۴-۱۶ نشان داده شده است. توجه کنید که هریک از گشتارها بر ساخت حاصل از عملکرد گشتار قبلی را اعمال می‌شود.

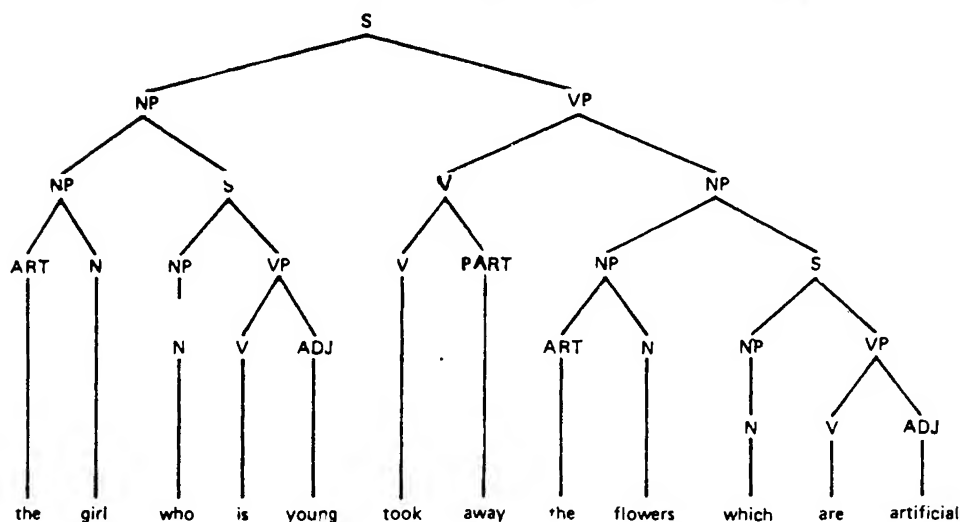
شکل ۴-۱۶



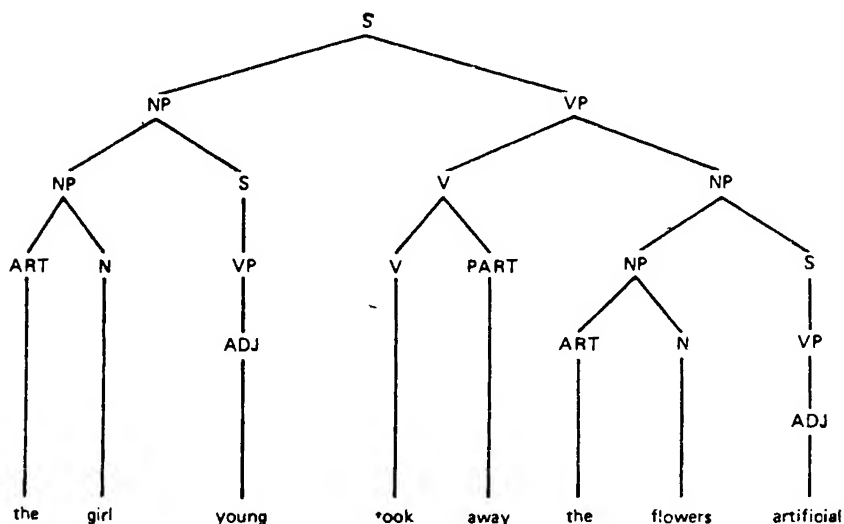
جمله (3) فقط نمونه‌ای از تولید نحوی جمله توسط دستور زبان است. فرایند تولید سایر جمله‌های زبان نیز چنین است، البته، هرچند قواعد خاصی که اعمال می‌شوند از هم متفاوتند. شکل ۵-۱۶ قسمت نحو دستور زبان را به صورت خلاصه به نمایش می‌گذارد. قواعدسازی و واژگان، بخش پایه^۲ را تشکیل می‌دهند که توسط آن ژرف ساختها تولید می‌شوند. بخش نحوی^۴ دستور زبان دارای گشتارهایی است که بتدریج ژرف ساختها را به دوساخت تبدیل می‌کنند. البته، عنوان گمراه کننده‌ای که برای بخش حاوی گشتارها ارائه شده، نباید خواننده را سردرگم کند؛ بخش پایه نیز که دارای قواعد سازی، جزو نحو به شمار می‌آید. اما، بخش پایه فقط به نحو نمی‌پردازد، زیرا علاوه بر قواعد سازی، واژگان را نیز در بر می‌گیرد.

شكل ۴-۱۶

گشتار موصولی دوبار پر دو جمله درونه‌ای موجود در زرف ساخت مندرج در شكل ۳-۱۶ اعمال می‌شود، و بدین ترتیب ساخت زیر به دست می‌آید.

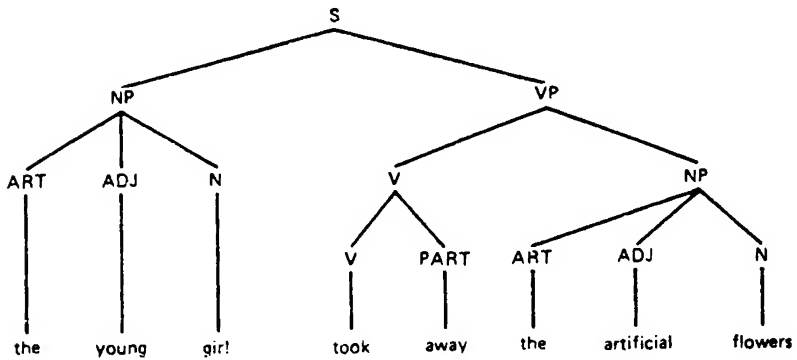


گشتار حذفی موصول دو برابر ساخت فوق اعمال می‌شود، ضمائر موصول *which* و *who* و فعل «to be» پس از آنها را حذفی می‌کند، و بدین ترتیب، ساخت زیر را تولید می‌نماید.

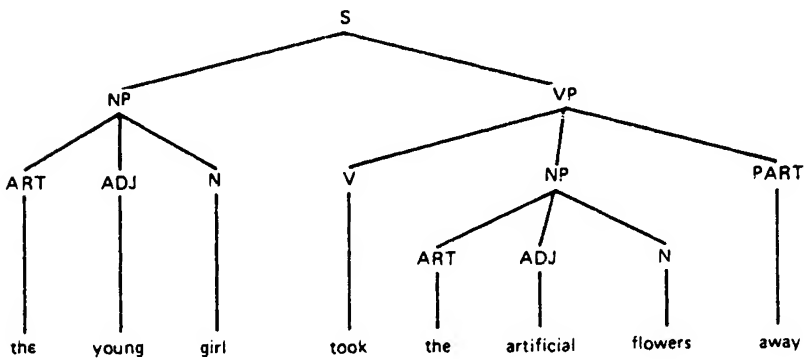


شکل ۴-۱۶ (ادامه)

گشتار قلب صفت دوبار بر ساخت فوق اعمال می‌شود، ترتیب دوتوالی N ADJ را تغییر می‌دهد، و ساخت زیر را تولید می‌کند.



گشتار حرکت ادات بر ساخت فوق اعمال می‌شود، ادات را به جایگاه پس از NP منتقل می‌کند، و ساخت زیر را که رو ساخت جمله (3) است تولید می‌کند.



شكل ۵- ۱۶

قواعد سازه‌ای

و

واژگان



ذرف ساخت



گشتارها



روساخت

بخش پایه

بخش نحوی

علاوه بر مدخلهای واژگانی، واژگان دارای قواعد خاصی است. برای مثال، به نظر می‌رسد که قواعد واژه‌سازی فقط در واژگان اعمال می‌شوند. بامراجعه به شکل ۵-۱۶، خواننده متوجه خواهد شد که قواعد سازه‌ای، ساختی را تولید می‌کنند که عناصر واژگانی در آن گنجانده شوند، و بدین ترتیب، ذرف ساخت پدید می‌آید. فرض اینکه ذرف ساخت می‌تواند واژه‌هایی متشکل از دو یا چند تکواژ داشته باشد، معقول می‌نماید. این واژه‌ها توسط قواعد واژه‌سازی موجود در واژگان تولید می‌شوند و پس از آن در ساخت سازه‌ای گنجانده شده ذرف ساخت را به وجود می‌آورند. قواعد حشو مربوط به واج‌شناسی نیز، چون بر تکواژها اعمال می‌شوند، ممکن است در واژگان عمل کنند. جایگاه دقیق قواعد واژه‌سازی و قواعد حشو واجی در يك دستور زبان كامل هنوز هم تحت بررسی است، اما، بیان اینکه چنین قواعدی در واژگان اعمال می‌شوند، در حال حاضر جنبه فرضی و پیشنهادی دارد.

واج شناسی

نماهای واجی تکواژها در قسمت واژگان دستور زبان ایجاد می‌شوند. پس از اعمال سازه‌ای، مدخلهای واژگانی در ساخت جمله گنجانده می‌شوند، و پس از عملکرد همه گشتارها، روساخت تولید می‌شود. اما، روساخت جمله حاوی همه اطلاعات لازم برای توصیف صورت آوایی صحیح جمله نیست. اگر قواعد حشو، بطوری که در بالا گفته شد، حتماً در واژگان اعمال شوند، در آن صورت برای تولید صورتهای آوایی واژه‌ها، قواعد واجی می‌توانند بر روساخت اعمال گردند، زیرا همان گونه که در بخش ۳ مشاهده کردیم،

برخی از تکواژها با توجه به عناصر سازنده‌شان تلفظهای گوناگون دارند. از این رو، قواعد واجی زبان بر روساختهای جمله‌ها اعمال می‌شوند تا صورتهای آوایی مربوط به تلفظ واقعی را تولید کنند. برای مثال، تکواژ جمع، چه بر *cat* افزوده شود، چه بر *dog*، یا *wish*، در روساخت به کمک مجموعه‌ای از مشخصه‌ها که با [s] نمایش داده می‌شود، نمایانده می‌شود. برای بدست آوردن صورتهای آوایی صحیح [s]، [z]، و [əz]، قواعد واجی مورد بحث در فصل ۹ باید به ترتیب اعمال شوند.

قواعد حشو بر اساس مشخصه‌های آوایی مربوطه، یا به لحاظ مجاورت یا نزدیکی آوای مورد نظر با آوای دیگر، بر واحدهای آوایی اعمال می‌شوند. در نتیجه، قواعد حشو می‌توانند در غیاب اطلاعاتی درباره‌ی نحو جمله اعمال گردند؛ یکی از دلایل پیشنهاد گنجاندن قواعد حشو در زیر بخش واژگان بخش پایه همین بود. اما، در مورد برخی از قواعد واجی، بویژه قاعده‌ی واجی مربوط به جایگاه تکیه در زبان انگلیسی، وضعیت فرق می‌کند. این قبیل قواعد می‌توانند جایگاه تکیه را فقط پس از ترکیب تکواژها بر اساس قواعد واژه‌سازی و تبدیل آنها به واژه‌ها، و نیز گنجاندن واژه‌ها در ساختهای سازه‌ای تولیدشده توسط قواعد سازه‌ای، تعیین کنند. برای مثال، تلفظ واژه‌های زیر اصولاً بر اساس جایجایی تکیه اصلی تغییر می‌کند، یعنی، بر اساس اینکه کدام واژه بایشتین بر جستگی یا نیروی تولیدی ادا شود.

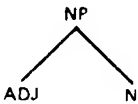
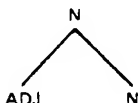
اسم	فعل
cónvict	convíct
pérmit	permiť
prótest	proteśt
tránsfer	transfér

نشانه تکیه حاکی از این است که واژه مربوطه در هر واژه بسا بیشترین فشار تولید می‌شود. در صورتی که روساخت واژه مشخص باشد، می‌توان جایگاه تکیه آن را مشخص کرد. اگر این قبیل واژه‌ها فعل باشند، تکیه در آخرین هجا، اما اگر اسم باشند، تکیه در هجای ماقبل آخر ظاهر می‌شود.

تکیه فقط در مورد واژه‌ها قابل پیش‌بینی نیست. در صورتی که روساخت يك گروه یا جمله معلوم باشد، تعیین جایگاه تکیه آن امکان‌پذیر است. مثالهای مندرج در شکل ۶-۱۶ را مورد ملاحظه قرار دهید. در يك گروه اسمی حاوی يك صفت و اسم، اسم تکیه

اصلي را می گیرد، اما، در يك اسم مركب حاوی يك صفت واسم، صفت تكيه اصلي را دریافت می کند. (توجه كنيد كه قراردادهای فاصله‌ای در نظام نوشتاری ما با جایگاه تكيه ارتباطی ندارند. *hot dog* به صورت دو واژه نوشته می شود، اما موقعی كه به صورت اسم مركب بدكار می رود و مانند اسمی مركب به صورت يك واژه نوشته می شود، مانند *highchair*، تابع همان قاعده تكيه می گردد).

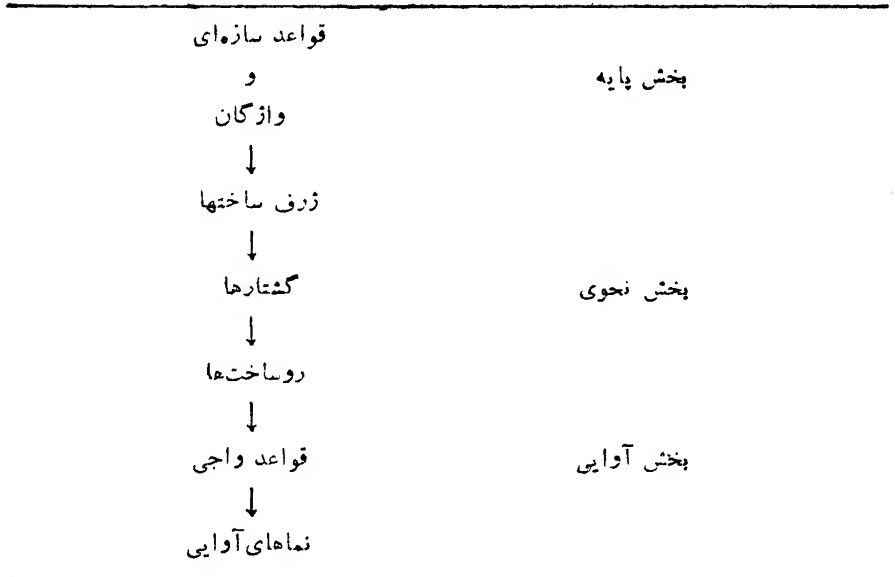
شكل ۶-۱۶

دوساخت	مثالها
 <pre> NP / \ ADJ N </pre>	black bîrd soft báll sore hœad high cháir green hŏuse hot dŏg
 <pre> N / \ ADJ N </pre>	bláckbird sóftball sórehead híghchair gréenhouse hót dog

توجه داشته باشید كه قواعد تكيه گذاری مورد بحث برای مطالب مندرج در شكل ۶-۱۶ فقط بستگی به اطلاعات موجود در رواساخت جمله دارد. هر چند ما پیرامون اسمی مرکبی از نوع اسمی دومین مجموعه مندرج در شكل ۶-۱۶ بحث نکردیم، اما كوشیدیم تا بطور مفصل توضیح دهیم كه گروههای اسمی متشكل از يك صفت و به دنبال آن يك اسم، همانند موارد مندرج در نخستین مجموعه واژه‌ها، حاصل عملکرد حداقل سه گشتار بر زرف ساخت هستند؛ یعنی گشتارهای موصولی، حذف موصولی، و قلب صفت. بدین ترتیب، باید نتیجه گیری كنیم كه قواعد گشتاری فقط پس از تولید رواساختها اعمال می شوند. اکنون باید نمودار کلی دستور زبان را طوری گسترش دهیم كه قواعد واجی را نیز

درب‌بر گیرد. این قبیل قواعد بخش آوایی^۵ دستور زبان را تشکیل می‌دهند و پس از بخش نحوی اعمال می‌شوند. شکل ۷-۱۶ صورت گسترش یافته شکل ۵-۱۶ می‌باشد. پس از اعمال قواعد واجی، نمای واجی جمله حاصل می‌شود.

شکل ۷-۱۶



معنا شناسی واژگانی

هرچند در آثار مربوطه به معنی شناسی پیرامون اصطلاحات فنی اختلاف نظر بسیار است، اما بسیاری از زبان شناسان معنی زبان شناختی واژه‌ها (وتکواژها) را با توسل به مشخصه‌های معنایی^۶ توصیف می‌کنند. این مشخصه‌ها عناصر منفرد معنایی‌ای هستند که به هنگام ترکیب جمعاً معنی واژه را به وجود می‌آورند (از این رو، مشخصه‌های معنایی به مشخصه‌های آوایی مورد بحث در بخش ۳ که برای ایجاد آوا بایکدیگر ترکیب می‌شوند، شباهت دارند. واژه‌های مندرج در (5) را به عنوان مثال در نظر بگیرید.

- | | | |
|-----|-----|-------|
| (5) | boy | girl |
| | man | woman |

ما بدعنوان سخنگویان زبان انگلیسی از معانی این واژه‌ها مطلع هستیم؛ حتی موقعی که این واژه‌ها در خارج از بافت یا موقعیت بخصوصی ظاهر می‌شوند، متوجه می‌شویم که دارای معانی خاصی هستند که از معانی سایر واژه‌ها متمایزند. از این رو، موقعی که واژه *man* به تنهایی معنی «شخص مذکر و بالغ» یا فقط «شخص» را القا می‌کند، باز متوجه می‌شویم که مثلاً دلالت بر گیاه نمی‌کند. افزون بر آن، میان آن واژه‌ها روابط معنایی بخصوصی را تشخیص می‌دهیم؛ مثلاً این چهار واژه همه بر انسان دلالت می‌کنند؛ *girl* و *boy* از طریق مفهوم جوان بودن (یا به واسطه عدم بلوغ جسمانی) به یکدیگر مربوط می‌شوند؛ واژه‌های *woman* و *man* حاکی از افراد مسن‌تر و بالغ‌تر هستند؛ *man* و *boy* هر دو مذکرند؛ واژه‌های *girl* و *woman* مؤنث هستند. این عناصر معنایی را می‌توان به منزله شالوده تعاریف به کار برد؛ یعنی، می‌توان از مفاهیم [انسان]، [جوان]، [پیر]، [مذکر]، و [مؤنث] به منزله مشخصه‌های معنایی استفاده کرد. این مشخصه‌ها به چهار صورتی که در شکل ۸-۹۶ ارائه شده‌اند با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا معانی عناصر واژگانی *man, girl, boy, woman* را مشخص کند.

اگر به مجموعه مشخصه‌های معنایی، مشخصه‌های دیگری را اضافه کنیم، می‌توانیم واژه‌های دیگر را نیز تعریف کنیم. مثلاً مشخصه عام [حیوان] به همراه مشخصه خاص‌تری چون [اسب]، اگر با مشخصه‌های [جوان]، [پیر]، [مذکر] و [مؤنث] ترکیب شوند، امکان ارائه تعاریفی برای مدخل‌های واژگانی زیر فراهم می‌آید.

(6)	colt	filly
	stallion	mare

مثالهای فوق بسیار روشن و عاری از پیچیدگی هستند. درك شیوه گسترش فهرست مشخصه‌های معنایی لازم برای شمول سایر واژه‌های دال بر حیوانات، دشوار نیست. برای تعریف بسیاری از واژه‌های دیگر، از جمله افعال، نیز چنین روشی به کار گرفته شده است. برای مثال، برای مشخص کردن واژه‌های *run* و *walk*، که هر دو دارای مشخصه [حرکت] هستند و توسط مشخصه‌های حاکی از میزان سرعت از یکدیگر متمایز می‌شوند، مشخصه‌های [حرکت]، [آهسته]، و [تند] را می‌توان به کار برد.

تعیین دقیق مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی لازم برای تعریف عناصر واژگانی زبان کاری است بس عظیم. در مورد مشخصه‌های آوایی، بدان گونه که در فصل ۸ پیرامون آنها بحث شد، زبان‌شناسان با تعداد نسبتاً محدودی از حرکات مشخص اندامهای گفتاری سروکار دارند. مجموعه‌ای از حرکاتی که به ویژگیهای جسمانی قابل مشاهده بخشی از

شکل ۸-۱۶

دختر	پسر
$\left[\begin{array}{c} \text{انسان} \\ \text{جوان} \\ \text{مؤنث} \end{array} \right]$	$\left[\begin{array}{c} \text{انسان} \\ \text{جوان} \\ \text{مذکر} \end{array} \right]$
زن	مرد
$\left[\begin{array}{c} \text{انسان} \\ \text{پدر} \\ \text{مؤنث} \end{array} \right]$	$\left[\begin{array}{c} \text{انسان} \\ \text{پدر} \\ \text{مذکر} \end{array} \right]$

بدن انسان محدود می‌شوند، اما، مشخصه‌های معنایی مفاهیمی ساخته ذهن انسانند. ذهن را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد، و از محدودیت‌های آن اطلاعی در دست نیست. افزون بر آن هر چند مشخصه‌های آوایی را می‌توان بطور دقیق براساس کنشهای جسمانی تعریف کرد، مشخصه‌های معنایی را باید به‌منزله عناصر بسیط^۷ انگاشت. یعنی، به‌منزله مفاهیم بنیادی‌ای که قابل تعریف یا تجزیه بیشتر نباشند. بادر نظر گرفتن این قبیل دشواریها، تعجیبی ندارد که گاهی اوقات میان زبان‌شناسان پیران مجموعه خاصی از مشخصه‌های معنایی واژه بخصوصی اختلاف نظر پدید می‌آید. اما، بسیاری از زبان‌شناسان موافقت کرده استفاده از برخی مشخصه‌های معنایی، شیوه توصیفی مفیدی برای تجزیه و تحلیل معنای واژگانی است. در فصل ۴ مشاهده شد که واژگان دستور زبان حاوی فهرستی از تکواژهاست؛ هر تکواژ دارای مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی است که برای توصیف معنای آن به‌کار می‌رود. اکنون می‌توان برای توجیه اصطلاحات معنایی سنتی‌ای از قبیل هم‌معنا^۸، متضاد^۹، و حتی هم‌آوا^{۱۰}، از این مشخصه‌ها استفاده کرد.

دو واژه هنگامی هم‌معنا تلقی می‌شوند که مجموعه مشخصه‌های آنها یکسان باشد؛ می‌توان هم‌معناها را به‌منزله تفسیرهای واژگانی انگاشت. یافتن دو هم‌معنای کامل دشوار است. موقعی که دو واژه معنایی یکسان دارند، به‌نظر می‌رسد که یکی از آنها با کسب مشخصه

7. prime
9. antonym

8. synonym
10. homonym

معنایی اضافی و تمایز دهنده؛ به جدایی از دیگری می گراید. حال، فرض می کنیم که دو واژه *chiroprapist* و *podiatrist* هم معنا هستند. بی تردید شواهدی بر این فرض ما موجود است. بسیاری از مردم این دو واژه را به جای یکدیگر به کار می برند. برای یافتن معنی *podiatrist* در لغت نامه، اغلب به مدخل *chiroprapist* ارجاع داده می شود؛ و، در صفحات زرد دفترچه تلفن منطقه لنسینگ^{۱۱} (میشیگان)، تحت مدخل «*chiroprapists*» نوشته شده، به *podiatrists - Chiroprapists* مراجعه کنید. مشخصه های معنایی و نحوی *chiroprapist* و *podiatrist* یکسانند. فقط مشخصه های واجی این دو واژه از هم متفاوتند، و از آنجا که رابطه بین معناشناسی و واج شناسی قراردادی است، اطلاعات واجی با معنای واژه ارتباطی ندارند.

باید متذکر شد که کاربرد عام اصطلاح هم معنا نسبت به تعریف فنی ارائه شده در اینجا از محدودیت کمتری برخوردار است. موقعی که واژه ها دلالت بر شییی یکسان می کنند، مثلاً *child* و *kid*، یا در برخی از لهجه ها *supper* و *dinner*، بطور غیر فنی تر آنها هر معنا تلقی می شوند. در این قبیل موارد معمولاً تفاوت سبکی در میان است. برای مثال *dinner* و *child* رسمی تر از *supper* و *kid* به نظر می رسند.

متضاد به دو واژه ای گفته می شود که کلیه مشخصه های آنها، بجز يك مشخصه، یکسان باشد. این مشخصه استثنایی باید بتواند يك پدیده را به دو وضعیت متمایز تقسیم کند. از این رو، *big* و *little* متضاد هستند، زیرا هر دو دلالت بر [اندازه] می کنند، اما، هريك از آنها مربوط به قطب متضاد اندازه می شود. توجه کنید که واژه های *man* و *girl* متضاد نیستند؛ تفاوت این دو واژه در بیش از يك مشخصه است.

هم آواها واژه هایی هستند که مشخصه های آوایی آنها یکسان، اما مجموعه مشخصه های معنایی شان متفاوت است؛ بدین ترتیب، هم آواها برابر واژگانی جمله های مبهم هستند (که صورت نحوی روستا ختی یکسان، اما دو یا چند معنی متفاوت دارند). واژه *bank* در جمله (7) را مورد ملاحظه قرار دهید.

(7) We used to meet near the bank on pleasant afternoons.

جمله (7) دارای دو تعبیر ممکن^{۱۲} است. در تعبیر جمله فوق جلسات یا نزدیک يك مؤسسه مالی تشکیل شده است، یا نزدیک منطقه ای که ارتفاع آن نسبت به اطرافش بلندتر است. مشخصه های معنایی این دو معنی واژه *bank* از هم متفاوتند. در یکی از این موارد،

واژه *bank* دارای مشخصه‌های معنایی حاکی از معنی «مؤسسه مالی» است، حال آنکه در مورد دیگر، *bank* دارای آن مشخصه‌های معنایی است که معنی مکانی بلندتر از اطراف خود، را القا می‌کنند.

پیش از اینکه بحث مربوط به واژگان را به پایان برسانیم، يك جنبه دیگر زبان را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم ما تاکنون مشاهده کرده‌ایم که مدخلهای واژگانی مستر در واژگان دارای مشخصه‌های معنایی (برای توصیف معنای واژگانی) و مشخصه‌های آوایی (برای ایجاد نمای واجی) هستند. علاوه بر آن، هرمدخل واژگانی باید مشخصه‌های نحوی عنصر واژگانی را نیز مشخص کند. این قبیل مشخصه‌های نحوی^{۱۲} در تولید جمله‌های دستوری مؤثر به‌شمار می‌روند. به‌واژه *peace* توجه کنید. جمله (8) دستوری است، اما جمله (9) نه.

(8) No one really expected the participants at the conference to make peace.

(9) *No one really expected the participants at the conference to peace.

جمله (9) غیر دستوری است، زیرا *peace* که يك اسم می‌باشد در جایگاه فعل بدکار برده شده است. برای اینکه از درج اسم در جایگاه فعل جلوگیری شود، مدخلهای واژگانی باید مشخص کنند که واژه اسم است یا فعل. همچنین، درمدخل واژگانی *peace* باید اطلاعات نحوی از قبیل انتزاعی و غیرانسان نیز گنجانده شود. فاعل برخی از افعال باید انسان باشد؛ از این رو، هیچ دستوری نباید جمله‌ای به صورت (10) تولید کند:

(10) *The peace talked to me for over an hour.

اگر اطلاعات نحوی مندرج درمدخل واژگانی فعل *talk* حاکی از نیاز این فعل به فاعل انسان باشد و مدخل واژگانی *peace* مشخص کند که این واژه يك اسم غیرانسان است، در آن صورت جمله (10) هرگز تولید نمی‌شود.

باید متذکر شده که ایجاد تمایز بین مشخصه‌های معنایی و مشخصه‌های نحوی، هرچند برای توصیف زبانها مفید می‌باشد، اما ممکن است قراردادی باشد. یعنی، برخی از مشخصه‌ها

همكن است هم به نحو وهم به معناشناسی مربوط شوند. از این رو، مشخصه [غير انسان] بخشی از معنی *peace* را تشکیل می‌دهد (کاربرد [انسان] به منزله مشخصه معنایی را در بالا به یاد بیاورید)، اما، همان‌طور که مشاهده شد، این مشخصه در دستور زبان نقش نحوی نیز ایفا می‌کند.

در توصیف کامل توانش زبانی، توصیف معناشناسی واژگانی نیز در واژگان باید گنجانده شود. همچنین، مشخصه‌های آوایی و مشخصه‌های نحوی نیز در واژگان وجود دارند؛ واژگان قسمتی از بخش پایه دستور زبان را تشکیل می‌دهد (به شکل ۷-۱۶ رجوع کنید).

معنا شناسی جمله

معنای زبانی جمله اطلاعاتی به مراتب بیش از مجموع معانی واژگانی را در بر می‌گیرد. در مثالهای زیر، با وجود یکسان بودن واژه‌ها، معنای جمله‌های (a) و (b) متفاوت است.

- (11) a. Terry chased the dog.
b. The dog chased Terry.
(12) a. Janice can swim.
b. Can Janice swim?

در جمله (11) لازم است بدانیم که کدام گروه اسمی، *Terry* یا *The dog*، فاعل و کدام يك مفعول جمله است، زیرا این اطلاعات به معنی كل جمله كمك می‌کند. در جمله (12) آرایش واژگانی گروه اسمی فاعل، یعنی *Janice*، و فعل وجهی *can* مشخص می‌کند که جمله خبری است یا سؤالی. این مثالها حاکی از این هستند که (بخشی از معنی جمله‌ها از ساختهای نحوی ای سرچشمه می‌گیرند که عناصر واژگانی در قالب آنها پدیدار می‌شوند. در نتیجه برخی از زبان‌شناسان اظهار می‌دارند که معناشناسی جمله باید به كمك قواعدی توصیف و تحلیل شوند که بر ساختهای نحوی تولید شده توسط دستور زبان اعمال می‌گردند. امروزه این دیدگاه را عموماً معناشناسی تعبیری^{۱۳} نامند، زیرا قواعد معنایی به همراه تعبیر ساخت و عناصر واژگان آنها، معنی جمله را فراهم می‌سازند. معناشناسی تعبیری نخستین بار در اوایل دهه ۱۹۶۰ طی تلاشی برای گنجانیدن

توصیف معنی جمله در دستور زبانهای توصیفی‌ای از نسوع ارائه شده در شکل ۷-۱۶، به‌وجود آمد. در پانزده سال گذشته، زبان‌شناسان در مورد نوع ساختهای نحوی‌ای که قواعد تعبیر معنایی باید بر آنها اعمال شوند، فرضیه‌های متفاوت و متعددی پیشنهاد کرده‌اند. هر یک از این پیشنهادها در توصیف برخی از جنبه‌های معنی‌شناسی جمله موفق شدند، اما از توصیف سایر جنبه‌های آن عاجز ماندند. استدلالها و شواهد ارائه شده در این باره پیچیده‌اند و نمی‌توان آنها را در اینجا مطرح کرد. در این مورد ما فقط به ذکر مسایل بنیادی و معرفی مختصر فرضیه‌های بسیار معروف اکتفا می‌کنیم.

نظریه معیار^{۱۴} معناشناسی تعبیری فرضیه‌ای بدین مفهوم ارائه می‌دهد که، تعبیر معنایی باید در سطح ژرف ساخت رخ دهد. در این دیدگاه به‌جفت جمله‌هایی مانند جمله‌های مندرج در (13) و (14) معانی یکسان نسبت داده می‌شود، زیرا ژرف ساخت آنها یکسان است و معنی در سطح ژرف ساخت تعیین می‌گردد.

(13) a. Read the book!

b. You will read the book!

(14) a. The elves dug these craters surprised the scientists.

b. It surprised the scientists that the elves dug those craters.

ژرف ساخت مشترك (a) و (b) در (13)، و نیز ژرف ساخت مشترك (a) و (b) در (14) به کمک شواهد نحوی توجیه می‌شود. (در مورد جمله‌های (13) به فصل ۱۴، و در مورد جمله‌های (14) به فصل ۱۵ رجوع کنید.) مزیت اصلی نسبت دادن معنی در ژرف ساخت، به‌جای انتساب آن در رو ساخت، این است که ژرف ساخت، بدان گونه که در (13a) نمایان است، حاوی عناصر قابل حذف توسط گشتارها می‌باشد، و دیگر این‌که، اطلاعات مربوط به نقشهای نحوی قابل تغییر توسط گشتارها را، همان گونه که در جمله‌های (14) مشاهده می‌شود، ژرف ساخت فراهم می‌سازد. به بیان دیگر، ژرف ساختهای بسیاری از انواع جمله‌ها که به‌استناد شواهد نحوی توجیه می‌شوند، دارای همه عناصر لازم برای تعبیر معنایی هستند، حال آنکه رو ساختهای آنها نه.

صورت دیگر معناشناسی تعبیری، یعنی نظریه معیار گسترش یافته^{۱۵}، فرضیه‌ای بدین

متوال ارائه می‌دهد که تعبیر معنایی در تعداد محدودی از جمله‌ها هم براساس ژرف ساخت و هم روساخت انجام می‌گیرد. یکی از دلایل ارائه این فرضیه این است که برخی از گشتارهایی که به استناد نحو توجیه می‌شوند، برای ایجاد تغییرات معنایی اعمال می‌گردند، اگر بین معنی ژرف ساخت و روساخت تفاوت باشد، در آن صورت معنی جمله روساختی ممکن است از معنی نسبت داده شده به ژرف ساخت آن متفاوت باشد. به جمله‌های زیر توجه کنید:

- (15) a. The cat chased the mouse.
b. The mouse was chased by the cat.

همان گونه که در فصل ۱۵ مشاهده شد، این دو جمله به استناد شواهد نحوی، ژرف ساخت مشترکی دارند و گشتار مجهول ساز برای تبدیل آن ژرف ساخت به جمله مجهولی مانند (15b) اعمال می‌شود. جمله‌های معلوم و مجهول در مثال (15) تعبیر معنایی یکسان دارند. این توجیه با نظریه استاندارد سازگاری دارد. به هر حال، جمله‌های مندرج در (10) را مورد ملاحظه قرار دهید.

- (16) a. Everyone in the room knows two languages.
b. Two languages are known by everyone in the room.

جمله‌های مثال (16) از نظر نحوی بسیار شبیه به جمله‌های (15) هستند. جمله‌های (a) دارای توالی $NP_1 - V - NP_2$ هستند، حال آنکه جمله‌های (b) توالی $NP_2 - be - V - by NP_2$ را دارند (be حاکی از *was* و *are*، یعنی صورتهای فعل «to be» است؛ شماره‌ها نشان می‌دهند که گروه اسمی فاعل، یعنی NP_1 در جمله (a)، در جمله (b) مفعول می‌شود، حال آنکه مفعول جمله (a) یعنی NP_2 ، فاعل جمله (b) را تشکیل می‌دهد). به لحاظ شباهتهای نحوی موجود بین جمله‌های (15) و (16)، می‌توان گفت که جمله‌های مثال (16) ژرف ساختی مشترک دارند، و جمله‌های مثال (15) نیز دارای همین وضعیت هستند، و دیگر اینکه، بدان گونه که در مورد (15) گفته شد، جمله (b) در مثال (16) حاصل عملکرد گشتار مجهول ساز می‌باشد. به عبارت دیگر، ما می‌گوییم قادر دستور توصیفی خود در مورد قاعده نحوی مجهول ساز به يك تعمیم دست یابیم، هر چند، در مورد نظریه معیار با مشکلی مواجه می‌شویم، جمله‌های (16a) و (16b) معانی یکسان ندارند. اما، اگر قواعد تعبیر معنایی فقط بر ژرف ساختها اعمال

شوند، معانی جمله‌های (16a) و (16b) یکسان خواهد شد. ظاهراً، گشتار مجهول‌ساز در موارد خاصی موجب تغییر معنی می‌شود (این موارد ساخت‌هایی را دربر می‌گیرند که واژه‌هایی مانند *few, every, two*، و *many* را که کمیت‌نما^{۱۶} نامیده می‌شوند، دربر داشته باشند). نظریه معیار گسترش یافته می‌کوشد داده‌هایی را توصیف کند که در اینجا از طریق اعمال قواعد تغییر معنایی بر هر دو روساخت و ژرف ساخت ارائه می‌شود. بدین طریق، این قواعد، هم برای جمله‌هایی مانند (13a) که در آنها فاعل فقط در ژرف ساخت ظاهر می‌شود، و هم برای جمله‌هایی مثل (16b) که در آنها معنی روساخت از آن ژرف ساخت متفاوت است، معانی صحیح را به دست می‌دهد.

اخیراً شکل سومی هم برای معناشناسی تعبیری پیشنهاد شده است. این فرضیه که نظریه معیار گسترش یافته تجدید نظر شده^{۱۷} نامیده می‌شود، پیشنهاد می‌کند که در دستور زبان توصیفی، کل تعبیر معنایی در روساخت انجام می‌پذیرد. این تحلیل فقط موقعی امکان‌پذیر است که نظر خود را در مورد آن قواعد گشتاری که در فرایند تولید روساخت از ژرف ساخت سازه‌ها را حذف یا جابجا می‌کند، تغییر دهیم. این تغییر بیان می‌دارد که این قبیل گشتارها «رد»^{۱۸} از سازه در جایگاه اصلی‌اش به جای می‌گذارند. سپس، این رد در روساخت باقی می‌ماند، و در نتیجه، تعبیر معنایی صورت می‌گیرد. جزئیات این پیشنهاد جدید هنوز مشخص نشده است. اما، می‌توان در گشتارهایی که قبلاً معرفی شده‌اند، نمونه‌هایی از رد را مشاهده کرد. جمله‌های (14) را بار دیگر مورد توجه قرار دهید که هر دو از ژرف ساختی مشتق می‌شوند که در آن در گروه اسمی فاعل يك جمله متمم گنجانده شده است. جمله (14a) بر اثر عملکرد گشتار حذف مشتق شده است، یعنی، قاعده حذف \bar{t} که در فصل ۱۵ پیرامون آن بحث شد. توجه کنید که علی‌رغم این حذف، روساخت جمله باز هم برای تعبیر معنایی اطلاعات کافی دربر دارد. جمله (14b) حاصل عملکرد قاعده حرکتی، یعنی گشتار جابجایی مذکور در فصل ۱۵ است. بار دیگر، توجه کنید که علی‌رغم این حرکت، روساخت جمله باز هم ردی از فاعل در جایگاه اولی‌اش در ژرف ساخت حفظ کرده است، یعنی \bar{t} در آغاز روساخت جمله باقی است. نوع دیگری از رد را که پس از عملکرد يك گشتار حرکتی به جای مانده است، می‌توان در شکل ۱۶-۱ مشاهده نمود. نخستین و آخرین نمودارهای درختی این شکل نمونه‌هایی از عملکرد گشتار حرکت

16. Quantifier

17. revised extended standard theory

18. trace

ادات و گشتار قلب صفت را بدنمایش می گذارند. در هر يك از آنها، برخی از سازه‌ها حرکت داده شده‌اند، اما گره‌های اضافی در نمودار درختی باقی مانده‌اند. در نتیجه، بر اساس تعبیر معنایی ارائه شده از دیدگاه نظریه معیار گسترش یافته تجدیدنظر شده، گره‌های اضافی حذف نمی‌شوند (بدان گونه که در تذکره‌های شکل ۱-۱۶ پیشنهاد شده است).

در پایان بحث مربوط به معناشناسی واژه‌ای، در مورد تشخیص مشخصه‌های معنایی و مشخصه‌های نحوی از یکدیگر مشکلی پدید آمد. توجه کنید که مشکل اصلی موجود در مورد معناشناسی جمله به رابطه بین نحو و معناشناسی نیز مربوط می‌شود، در معنی زبان شناختی جمله پدیده‌های بخصوصی در سطح گسترده‌ای شناخته شده‌اند: تفسیر، ابهام، معانی محذوف، و کمک ساخت نحوی به معنی جمله. در حال حاضر روشن نیست که توصیف صوری زبان چگونه باید سامان داده شود تا معناشناسی جمله‌ای را نیز دربرگیرد. زبان‌شناسان در مورد اینکه قواعد تعبیر معنایی در چه قسمتی از الگوی دستور زبان ارائه شده در شکل ۷-۱۶ قرار می‌گیرند، اختلاف نظر دارند.

یکی از عمده‌ترین دلایل اختلاف نظر در تحلیل و توصیف معناشناسی جمله‌ای (برخلاف توافقه‌ای عام‌تر در مورد واج‌شناسی، واژه‌سازی، و نحو)، از انتزاعی بودن معناشناسی ناشی می‌شود. در مورد معنا شواهد مادی یا قابل مشاهده وجود ندارد. ما می‌توانیم آواها را بشنویم، آذایش تکواژها را مشاهده کنیم، و در ساخت جمله‌توالی واژه‌ها را تشخیص دهیم؛ این قبیل جنبه‌های صوری زبان تا حدودی ملموس هستند، در نتیجه، برای تحلیل‌کننده مشکلات اندکی پدید می‌آورند. اما، به هنگام بررسی معنا-شناسی، زبان‌شناسی می‌کوشد تا مفاهیم و روابط موجود میان مفاهیمی را توصیف کند که فقط در ذهن انسان محفوظند.

خلاصه

شکل ۷-۱۶ الگوی برای دستور توصیفی زبان ارائه می‌دهد. بخش پایه قواعد ساخت سازه‌ای و واژگان را دربر می‌گیرد که ژرف ساختها را تولید می‌کنند. گشتارها و روستاختها را تأویل می‌کنند، سپس قواعد واجی بر آنها عمل کرده و نماهای آوایی را به وجود می‌آورند.

واژگان، مدخله‌ای واژگانی را دربر می‌گیرد که هر کدام مشخصه‌های واجی، معنایی، و نحوی تکواژ مربوطه را شامل می‌شود. همچنین، در واژگان ممکن است قواعد واژه‌سازی و قواعد حشو وجود داشته باشند که مشخصه‌های آوایی قابل مشاهده را

مشخص می‌کنند. معناشناسی واژه‌ای به کمک مشخصه‌های معنایی موجود در واژگان توصیف می‌شود، اما اینکه در دستور زبان ارائه شده در شکل ۷-۱۶، معناشناسی جمله‌ای به چه صورت خواهد بود هنوز مشخص نیست. سه نوع معناشناسی تعبیری وجود دارد: نظریه معیار، که در آن همه قواعد تعبیر معنایی بر زرف ساختها اعمال می‌شوند؛ نظریه معیار گسترش یافته، که در آن تعبیر معنایی هم در زرف ساخت و هم در روساخت اتفاق می‌افتد؛ و نظریه معیار گسترش یافته تجدید نظر شده، که در آن گشتارهای حذفی و حرکتی ردهایی از سازه‌ها بر جای می‌نهند، در نتیجه، تمامی تعبیر معنایی در روساخت رخ می‌دهد.

جستار بیشتر

۱- با استفاده از قواعد سازه‌ای ارائه شده در شکل ۱۲-۱۵ و گشتارهای مندرج در شکل ۱-۱۶، زرف ساخت، ساخت میانی، و روساخت جمله زیر را تولید کنید (الگوی ارائه شده در شکل‌های ۳-۱۶ و ۴-۱۶ را مورد استفاده قرار دهید).

The man who came to dinner turned the radio off.

۲- گروه‌های زیر را بدون توجه به فاصله بین واژه‌ها مورد ملاحظه قرار دهید. این جمله‌ها بدون توجه به بافت، ساخت نحوی جمله یا تکیه، مبهم می‌باشند. معانی متفاوت هر یک از آنها را مشخص کنید، و جمله‌های حاوی این دو معنا را نمایان سازید. اکنون هر دو جفت جمله‌ها را با صدای بلندتر تولید کنید؛ جایگاه‌های تکیه گروه را در جمله‌های هر جفت با یکدیگر مقایسه نمایید. چه تفاوت‌هایی را، یا اگر تفاوتی وجود داشته باشد، مشاهده می‌کنید؟

- (a) light house keeper
- (b) American history teacher
- (c) psychotic development expert
- (d) black board eraser

۳- استعاره‌ها، یا کاربردهای استعاری واژه‌ها اغلب حاصل تعبیر مشخصه‌های معنایی هستند. دو جمله *Willy cackled at the joke* و *Willy laughed at the joke* را با یکدیگر مقایسه کنید. واژه *laugh* حاوی مشخصه [انسان] است، حال آنکه واژه *cackle* معمولاً مشخصه [حیوان] را در بر دارد. در هر یک از جمله‌های زیر، واژه‌ای را

كه با حروف مورب نوشته شده است مورد ملاحظه قرار دهيد، و مشخصه‌هاي معنایی‌ای را كه کاربرد عادی و غیر استعاری آنها متفاوت است، توصیف كنيد.

- (a) *leg of a table*
- (b) *mouth of a river*
- (c) *slip of the tongue*
- (d) *pulse of the nation*
- (e) *head of a pin*

برای کاربردهای استعاری این پنج واژه اضافی، توصیف و فهرست مشابهی ایجاد كنيد.

۴- فهرستی از پنج جفت واژه متضاد ایجاد كنيد و مشخصه معنایی مورد اختلاف اعضای هر جفت را مشخص نمایید.

۵- مشخصه‌های معنایی یا نحوی‌ای را نام ببريد كه حاكي از غیر دستوری بودن، استعاری بودن، یا ماهیت هنجار گریخته جمله‌های زیر هستند.

- (a) My sister bought himself a new car.
- (b) The coffee pot tried to bum me this morning.
- (c) The elephant read the newspaper.
- (d) Mary flew up the stairs she heard tha baby cry.

۶- جفت جمله زیر را مورد ملاحظه قرار دهيد.

- (a) Even Susan could swim the length of this pool.
- (b) Susan could swim the length of even this pool.

معانی این دو جمله تا چه اندازه يكسان است؟ آیا جمله (a) در مورد توانایی شنا كردن «سوزان» یا درباره طول استخر چیزی غیر از جمله (b) القا می‌كند؟ اگر در يك دستور توصیفی، جمله‌های (a) و (b) ذرف ساختی مشترك داشته باشند و تفاوت آنها در وساخت نتیجه عملکرد گشتار حرکت واژه *even* باشد، در آن صورت کدام نظریه معناشناسی تعبیری برای این دو جمله بطور صحیح معنا تعیین خواهد كرد - نظریه معیار، یا نظریه معیار گسترش یافته؟ چرا؟

فصل ۱۷

معنا و کاربرد

در فصل گذشته، مطالعه معناشناسی در چهارچوب الگویی از دستور توصیفی معرفی شده که در آن نحو نقش اصلی را ایفا می‌کرد. این دیدگاه نخست در چهارچوب زبان‌شناسی گشتاری معاصر ارائه شد، و جای تعجب نیست که زبان‌شناسان به‌هنگام توجه به معنا کوشیدند معناشناسی را با بخشهای نامکشوف زبان مرتبط سازند و مطالعه معنا را محدود به توانش زبانی کنند. اما، برطبق برداشتی سنتی‌تر کار از معناشناسی، و نیز از معنا به مفهوم گسترده‌تر آن، نه از نحو، بلکه از خود معنا آغاز می‌شود. مطالعه معنا از این دیدگاه نه تنها معنای دقیق و تحت‌اللفظی واژه‌ها و جملدها را دربر می‌گیرد، بلکه آن جنبه‌های معنا را نیز شامل می‌شود که مواردی از قبیل مقاصد سخنگو، دانش مشترک گوینده و شنونده از جهان خارج، انتظارات طرفین گفتگو، و سایر مواردی که گفته‌های زبانی را با بسافت موقعیتی آنها ارتباط می‌دهد، از کنش زبانی استنتاج می‌کند. این برداشت از معنا گاهی اوقات کاربردشناسی^۱ نامیده می‌شود، و در این فصل، ما برخی از جنبه‌های مطالعه کاربردشناسی و رابطه آن با معنای زبان‌شناختی و تحت‌اللفظی (یعنی، با معناشناسی) را مشخص خواهیم کرد. اما، اکنون ما بحث را بایکی از جنبه‌های معناشناسی که تاکنون پیرامون آن سخن گفته نشده است، آغاز می‌کنیم.

روابط معنایی

در فصلهای ۱۳ و ۱۴ نقشهای نحوی‌ای را توصیف کردیم که گروههای اسمی در ارتباط با سایر عناصر ساخت نحوی ایفا می‌کنند. برای مثال، گروه اسمی‌ای را که به‌عنوان

1. pragmatics

یکی از سازه‌ها در آغاز جمله ظاهر می‌شود، فاعل جمله نامند، حال آنکه همان گروه اسمی در جمله‌ای دیگر، در صورتی که پس از فعل ظاهر شود و یکی از سازه‌های گروه فعلی به‌شمار آید، نقش مفعول مستقیم را ایفا می‌کند. نقشهای نحوی، در واقع، نحوی هستند: آنان حاکی از جایگاه و روابط موجود میان عناصر ساخت نحوی می‌باشند. اما، موقعی که معنای جمله‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهیم، نقشهای نحوی فقط شرح ناقصی از تعبیر معنایی لازم را فراهم می‌سازد. به جمله‌های زیر توجه کنید:

- (1) John opened the door.
- (2) The key opened the door.

در جمله (1) *John* فاعل است؛ در جمله (2) فاعل *the key* می‌باشد. اما، اگر ما این جمله‌ها را فقط با این قبیل نقشهای نحوی توصیف کنیم، یکی از جنبه‌های مهم معنا را نادیده می‌گیریم. در (1) *Jhon* کنشگر است، یعنی «کننده» کنش. اما، در (2) *the key* به‌هیچ‌وجه کنشگر نیست؛ در این جمله عاملی (نامعین) توسط این ابزار کنش را انجام داده است. حال، جمله (3) را ملاحظه کنید.

- (3) John opened the door with the key.

در جمله فوق *John* فاعل و کنشگر است، اما *the key* مفعول حرف اضافه می‌باشد؛ به‌هر حال، *the key* همان نقش ابزار را ایفا می‌کند. این قبیل روابط معنایی موجود میان گروه‌های اسمی را، به‌عنوان عامل و ابزار، روابط، معنایی^۲ یا روابط حالتی^۳ گویند. شکل ۱-۱۷ تعاریف مختصری از چهار رابطه حالتی معمول در زبان انگلیسی را با مثالهایی حاکی از تمایز موجود بین روابط معنایی ناشی از حالتها و نقشهای نحوی ایفا شده توسط گروه‌های اسمی، ارائه می‌دهد. توجه کنید که گروه اسمی‌ای مانند *the key* می‌تواند نقشهای نحوی متعدد (مفعول حرف اضافه، مفعول مستقیم، فاعل) و چندین رابطه معنایی (ابزار، کنش‌پذیر) داشته باشد. اما، هرچند در مورد تنوع نقشهای نحوی گروه اسمی محدودیتهای اندکی وجود دارد، در ارتباط تنگاتنگ با معنا، در تعداد روابط معنایی القا شده از سوی گروه اسمی نیز محدودیت موجود است. از این رو، اسم بی‌جانی

شکل ۱-۱۷

تعاریف			دوایط حالتی	
عامل			عامل	
آنکه کنش منعکس شده از سوی فعل را واقعاً انجام می‌دهد؛ عامل معمولاً يك اسم جاندار (حیوان یا انسان) است،			کنش پذیر	
آنچه مستقیماً از کنش فعل تأثیر می‌پذیرد؛ کنش پذیر ممکن است اسم جاندار یا اسم بی‌جان (شیئی مادی) باشد؛ این رابطه حالتی را دریافت کننده یا مفعول نیز می‌نامند.			تجر به‌گر	
آنکه در تجربه غیر کنشی منعکس شده از سوی فعل شرکت می‌کند؛ تجربه‌گر عموماً يك اسم جاندار است.			ابزار	
آنچه به منزلهٔ افزار، ابزار، یا وسیله‌ای عمل می‌کند که توسط آن کنش فعل به انجام می‌رسد؛ ابزار تقریباً همیشه يك اسم بی‌جان است.			مثالها	
عامل	کنش پذیر	ابزار		
John	opened	the door	with the key.	
فاعل	مفعول مستقیم	مفعول حرف اضافه		
تجر به‌گر	کنش پذیر	کنش پذیر		
John	saw	the door	and	the key.
فاعل	مفعول مستقیم	مفعول مستقیم		
کنش پذیر				
The door	opened.			
فاعل				
ابزار	کنش پذیر			
The key	opened	the door.		
فاعل	مفعول مستقیم			

مثل door بندرت در مقام کنشگر یا تجربه‌گر ظاهر می‌شود، از سوی دیگر، اسم جاننداری

مثل *John* بندرت به عنوان ابزار به کار می رود. فقط تحت شرایط نامأنوس یا موارد استعاری است که جمله ای مانند (4) تولید می شود. بزحمت می توان تغییر کرد که در جمله (5) *John* شیئی است که *Bill* توسط آن در را باز کرد.

(4) The door saw John arrive.

(5) Bill opened the door with John.

() برای درك معنای زبان شناختی جمله، لازم است شخص نه تنها از نقشهای نحوی گروه های اسمی، بلکه از روابط معنایی آنها مطلع شود. بدین علت، شمول شرح روابط معنایی در توصیف کامل زبان از ضروریات است. برخی از زبان شناسان معتقدند که این هدف را می توان با ملاحظه ترکیباتی از مشخصه های معنایی (از قبیل [جاندار] و [بی جان]) و نقشهای نحوی بر آورده کرد. (برای مثال، در صورتی که اسم [جاندار]، فاعلی با مشخصه معنایی [کنشی] باشد، آن اسم عموماً کنشگر واقع می شود؛ اگر اسم [جاندار]، با مشخصه معنایی [غیر کنشی] نقش فاعل را داشته باشد، آن اسم عموماً تجربه گر می شود.) سایر زبان شناسان اظهار می دارند که روابط معنایی عناصر بسیطی هستند و باید بخشی از ژرف ساخت جمله تلقی شوند. یکی از انواع این دیدگاه دستور حالت^۶ نامیده می شود. نوع دیگر آن بعداً در این فصل تحت عنوان «معنا شناسی زایا^۷» مورد بحث قرار خواهد گرفت. به استاد هر کدام از این دو دیدگاه روشن است که روابط معنایی جنبه مهمی از معنا را تشکیل می دهد.

کاربردشناسی

معنا شناسی عبارت است از مطالعه زبان شناختی محض، مستقیم و تحت اللفظی معنا. اما، در بسیاری از موارد موقعی که انسانها جمله ها را به صورت طبیعی و عادی، و در موقعیتهای واقعی زندگی به کار می برند، منظوری را که القا می کنند بیش از آن است که واقعاً بیان می دارند. افزون بر آن، با وجود اینکه ممکن است در خود جمله مفهومی انسلك یا هیچ مفهومی برای القا موجود نباشد، شنوندگان این معنای «اضافی» را درك می کنند. به جمله (6) توجه کنید.

(6) Can you take out the garbage?

جمله (6) از نظر زبانی يك جمله سؤالی، بویژه سؤالی بلی/خیر است که به وسیله قواعد نحوی مطرح شده در پایان فصل ۱۴ ایجاد شده است. در صورتی که ما تجزیه و تحلیل معنای (6) را منحصر به معنا شناسی آن می‌کردیم، می‌توانستیم به این حد اکتفا کرده و فقط قواعد تعبیر معنایی جمله سؤالی زبان انگلیسی را اعمال نماییم. اما این دیدگاه جنبه مهمی از معنای گسترده‌تر جمله (6) را نادیده می‌گیرد. در جهان واقعی، جمله (6) ممکن است به صورت امری به کار رود. یعنی علی‌رغم این واقعیت که جمله (6) از نظر نحوی سؤالی است، و دیگر اینکه، شکل ظاهری جمله امری را ندارد [آن را با جمله (7) مقایسه کنید]، می‌توان آن را به منزله تقاضایی (نسبتاً مؤدبانه) برای انجام عملی به کار برد.

(7) Take out the garbage!

در واقع، در برابر جمله‌های (6) و (7) عکس‌العملی یکسان نشان داده می‌شود. در صورتی که مخاطب راضی به پاسخگویی مثبت به این تقاضا باشد، آشغال را برمی‌دارد و آن را بیرون می‌برد؛ مخاطب فقط به پاسخ «yes» و «no» اکتفا نمی‌کند. موقعی که درباره جمله‌ها بدین صورت بحث می‌کنیم، و به گفته‌های واقعی حادث در شرایط خاصی که هر دو عوامل معنایی و کاربردی را در برمی‌گیرند اشاره می‌نماییم، کنشهای گفتاری ملموس و مادی را (یا، آنچه را که زبان‌شناسان کنشهای گفتاری^۸ می‌نامند) مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

مفهومی که می‌تواند کنشهای گفتاری مذکور را خوب توصیف کند، توان غیربیانی^۹ گویند. این اصطلاح دلالت بر مقاصد ارتباطی سخنگو به هنگام تولید جمله می‌کند. انواع توانهای غیربیانی عبارتند از اظهار مقصود، تقاضای انجام کنش (جمله‌های امری)، و تقاضا برای کسب اطلاع (جمله‌های سؤالی). در جمله (6) توان غیربیانی می‌تواند تقاضا برای کسب اطلاع باشد، اما در بسیاری از شرایط واقعی زندگی، توان غیربیانی حاکی از تقاضا برای انجام کنش است. لیکن، جمله (7) فقط می‌تواند نمایانگر تقاضا برای انجام کنش باشد. چون توان غیربیانی بر اساس قصد سخنگو تعریف می‌شود، نه به موجب معنای زبان‌شناختی محض ساخت جمله و در نتیجه یکی از ارکان کاربردشناسی به‌شمار می‌رود.

موقی که سخن می‌گوییم، از سخن گفتن مقصودی داریم. گاهی اوقات این قصد بطور ضمنی بیان می‌شود؛ و همان‌طور که در مورد جمله (6) مشاهده شد، گفته‌ها چنین قصدی

را بطور مستقیم انتقال نمی‌دهند. اما، در موارد دیگر، خود گفته منظور ما را مستقیماً به‌گوینده انتقال می‌دهد. به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

- (8) I promise to arrive on time.
- (9) I pronounce you man and wife.
- (10) I command you to salute.

در هر يك از این گفته‌ها منظور از ادای جمله در واقع اجرای مقصود است. از این‌رو، سخنگو با ادای جمله (8) قولی می‌دهد. کشیشی با بیان جمله (9) قصد خود از ازدواج زوجی را بدانجام می‌رساند. و يك فرمانده نظامی با ادای جمله‌ای مانند (10)، به‌صراحت، دستوری صادر می‌کند. از این‌رو، افعالی مانند *promise*, *pronounce* و *command* را افعال کنشی^{۱۰} نامند. جمله (8) را با (11) مقایسه کنید.

- (11) I try to arrive on time.

فعل *try* کنشی نیست؛ ممکن است سخنگو بخواهد با بیان جمله (11) تلاش خود را در رسیدن بموقع اظهار نماید، اما ادای آن حاکی از سعی و کوشش واقعی نیست. اکنون جمله‌های (10) و (12) را با یکدیگر مقایسه کنید.

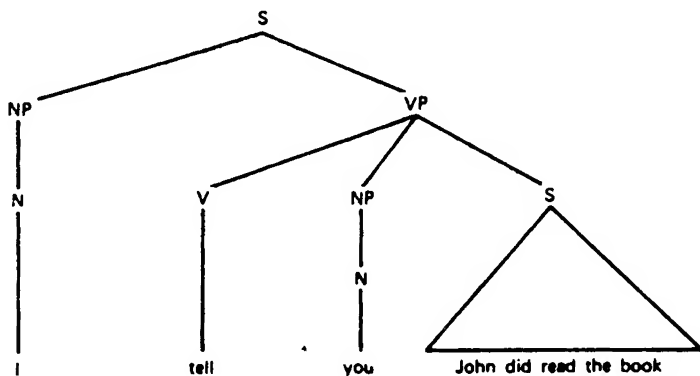
- (12) Salute!

توجه نمایید که این دو جمله توان غیر بیانی یکسان دارند. هر دو امری هستند، زیرا انجام عملی را می‌طلبند. در جمله (10) توان غیر بیانی کاملاً مشخص است، اما در (12) مشخص نیست. در مورد سایر کنشهای گفتاری نیز وضع بدین منوال است. جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید.

- (13) (a) I tell you that John did read the book.
- (b) John did read the book.
- (14) (a) I ask you whether you are going to Chicago.
- (b) Are you going to Chicago?

ask و *tell* در جمله‌های (a) به منزلهٔ افعال کنشی عمل می‌کنند، یعنی درست بدان گونه که فعل *command* در جمله (10) عمل می‌کند. به لحاظ وجود روابط مشخص بین جمله‌های (10) و (12)، و بین جمله‌های (a) و (b) در مثالهای (13) و (14)، برخی از زبان‌شناسان اظهار کرده‌اند که همهٔ جمله‌ها در ژرف ساخت دارای افعال کنشی هستند^{۱۱}. براساس چنین تحلیلی، برای مثال، (13a) و (13b) ژرف ساختی یکسان دارند، و معانی این جمله‌ها از ویژگیهای کاربردشناختی و معنا شناختی یکسان برخوردارند. در شکل ۲-۱۷ صورت ساده‌شدهٔ ژرف ساخت جمله‌های (13) ارائه شده است.

شکل ۲-۱۷



تذکره: واژه *that*، که در رو ساخت جمله (13a) ظاهر می‌گردد، توسط گشتار درج *that* افزوده می‌شود که در فصل ۱۵ ذکر شده است.

توجه کنید که اگر همهٔ جمله‌ها با توجه به افعال کنشی موجود در ژرف ساخت

۱۱ - این نظریه را بویژه جان رابرت راس (John Robert Ross)، زبان‌شناس معروف آمریکایی، در مقاله‌ای تحت عنوان «پیرامون جمله‌های اخباری» (On Declarative Sentences) مطرح کرده است. در این مقاله راس استدلال می‌کند که، هر جمله خبری در ژرف ساخت در مقام یک جملهٔ درونه‌ای مستتر در یک جملهٔ اصلی است که فاعل همین جملهٔ اصلی واژه *I*، فعل آن یک فعل کنشی، ومفعول آن واژه *you* است؛ وعدم حضور این جملهٔ اصلی در رو ساخت معلول عملکرد یک گشتار حذفی می‌باشد. -م.

تجزیه و تحلیل شوند، تفاوت بین جمله‌های (8) و (11) روشن می‌شود. ژرف ساخت جمله (8) بطور غیر رسمی بسیار شبیه به روساخت آن است - *I promise you* [I arrive on time] اما، ژرف ساخت (11) فعل کنشی متفاوتی دارد - *I tell you* [I try [I arrive on time]]. (نشانه دو قلاب برای مشخص کردن مرز جمله‌های مستتر در درون جمله کامل به کار برده می‌شود).

مثالهای فوق و مثالهای مندرج در شکل ۲-۱۷، طریق دیگری را نمایان می‌سازند که بدان وسیله تجزیه و تحلیل کنشی جنبه‌های کاربرد شناختی و معناشناختی معنا منعکس می‌شود. توجه کنید که در هر یک از موارد فوق فعل کنشی بخشی از جمله *I VERB you* است: *I tell you*، *I promise you*، *I command you* برای اینکه ارتباط زبانی عملاً اتفاق بیفتد، کسی باید گفته‌ای را تولید کند (*I*) و شخص دیگری نیز باید آن گفته را بشنود یا بخواند (*you*). این شرکت کنندگان بخشی از کنش گفتاری هستند، و در نتیجه، بخشی از معنی کاربردی گفته را نیز تشکیل می‌دهند.

کنش ارتباطی، علاوه بر شرکت کنندگان و توان غیر بیانی حاکی از قصد گوینده، عوامل کاربردی دیگری را نیز شامل می‌شود. افراد شرکت کننده در گفتار عادی، درباره شیوه انجام گفتگو پیش‌بینیهای بخصوصی را بطور مشترک انجام می‌دهند. این پیش‌بینیها، با اصول محاوره‌ای^{۱۲}، شامل موارد زیر هستند: (۱) سخنگو از خود صمیمیت نشان خواهد داد و دروغ نخواهد گفت، (۲) آنچه گفته می‌شود باید مربوط به موضوع، موقعیت، روابط بین شرکت کنندگان، و غیره باشد، و (۳) مقدار مناسبی از اطلاعات بلاواسطه رد و بدل می‌شود، نه کمتر و نه بیشتر از آنچه که برای ارتباط زبانی لازم است. ممکن است جمله‌ای از نظر نحوی کاملاً دستوری باشد، اما به خاطر تخطی از یک یا چند اصل محاوره‌ای، در بافت گفتاری نامناسب جلوه کند. در این گونه موارد ممکن است گیجی، ملال، یا عصبانیت پیش آید؛ در نتیجه، امر ارتباط مختل شود. برای مثال، فرض کنید که جمله (10) را که در اینجا به صورت (15) تکرار شده است، یک فرمانده نظامی خطاب به یک سرباز ادا کند.

(15) *I command you to salute.*

اگر فرمانده با آنکه قلباً نمی‌خواهد که سرباز فرمان را اجرا کند، جمله (15) را بوزبان آورد و سرباز احترام نظامی به عمل آورد، عصبانی خواهد شد، و بدین ترتیب گیجی و اختلال پدید می‌آید. به همین ترتیب جمله (15) فقط موقعی می‌تواند به صورت

صحیح تولید شود که فرمانده سر باز را مخاطب قرار دهد (اما نه اینکه فرمانده مخاطب سر باز باشد) و ضمناً سر باز در حال احترام گذاشتن نباشد یا قبلاً احترام نظامی به عمل نیاورده باشد. بعلاوه، به هنگام تولید جمله (15)، فرمانده نیازی به ارائه توضیح درباره جزئیات دستور خود ندارد؛ یعنی، وی ملزم نیست درباره قوانین نظامی مربوط به اختیارات فرمانده در صدور فرامین، حق برخورداری از احترام نظامی، یا حرکات جسمانی مرتبط با ادای احترام نظامی صحیح، به شنونده خود توضیح کامل دهد.

در مورد گفتگوی عادی نیز چنین اصولی صدق می‌کند. اگر من از شما پرسم که ساعت چند است، شما انتظار خواهید داشت که در سوال خود حسن نیت داشته باشم و دیگر اینکه، از پاسخ بی اطلاع باشم؛ من نیز از شما انتظار خواهم داشت که با حسن نیت پاسخ بگویید. بعلاوه، شما باید بطور صحیح پاسخ دهید (نه اینکه بگویید « دیروز با دان (داد) ») همچنین، بلندی پاسخ شما باید منطقی باشد (مثلاً نباید شامل توضیحاتی درباره ساعتان یا چگونگی کار ساعت الکتریکی باشد).

چون کاربردشناسی انسانها و همچنین گفته‌های آنان را در بر می‌گیرد، در نتیجه، نباید تعجب کرد که تحت شرایط خاصی می‌توان از اصول محاوره‌ای تخطی کرد، و اغلب هم تخطی می‌شود. در این جامعه، همه مصرف کنندگان- مگر ساده‌ترین آنها- می‌دانند که در آگهیهای تجاری، مثلاً آگهی مربوط به تولید صابون، برخی از اصول نادیده گرفته می‌شود. هیچ تبلیغ کننده‌ای همه اطلاعات لازم را در اختیار مصرف کننده نمی‌گذارد تا وی بتواند محصول مورد نظر را بطور کامل ارزیابی کند. از این رو، ممکن است بشنویم که فلان محصول چهل درصد تمیزتر می‌شود. اما، تمیز تر از چی؟ در این گونه اظهارات اصل تأمین اطلاعات کافی نادیده گرفته می‌شود.

پیش‌انگاری

جنبه دیگر معنا مربوط به دانش جهان خارج و موقعیتهایی می‌شود که شرکت کنندگان به هنگام گفتگو دارند. برخی از جنبه‌های کاربرد زبانی از سوی اصول مربوط به این نوع دانش کنترل می‌شوند. برای مثال، جمله (16) عموماً جمله مناسبی برای آغاز گفتگو بایک فرد بیگانه نیست.

(16) Hello. It's very nice to meet you. By the way, have you seen the flashlight?

جمله (16) موقعی مفهوم پیدا می‌کند که اطمینان حاصل شود شخص بیگانه از

وجود چراغ قوه بخصوصی در اطراف محل گفتگو مطلع باشد. موقعی که ما واژه *the* را به کار می‌بریم، عموماً اشاره بدشیتی می‌کنیم که هم گوینده و هم شنونده از آن اطلاع دارند. از سوی دیگر، واژه *a* هنگامی به کار برده می‌شود که گوینده و شنونده از شیتی مورد نظر بی‌اطلاع باشند. از این رو، اگر در جمله (6) *a flashlight* را جایگزین *the flashlight* کنیم و گوینده و شنونده از وجود چراغ قوه در آن اطراف بی‌اطلاع باشند، در آن صورت گفته‌ای صحیح خواهیم داشت. ما به هنگام صحبت درباره دانشی که باشندگان خود مشترکاً دارا هستیم. فرضها، شاید فرضهای ناخودآگاهی به عمل می‌آوریم. این قبیل فرضها را که کاربرد زبانی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، پیش‌انگاری^{۱۳} نامند.

جمله‌های (17) و (18) در زیر مواردی از پیش‌انگاری را دربردارند.

(17) Even susan could swim the length of this pool.

(18) Susan could swim the length of even this pool.

جمله (17) از پیش فرض می‌کند که سوزان شناگر خوبی نیست، و دیگر اینکه، طول استخر زیاد نمی‌باشد. از سوی دیگر، جمله (18) از قبل فرض بر این می‌دارد که سوزان شناگر ماهری است، و دیگر اینکه، استخر بیش از حد معمول طولانی است. یکی از ویژگیهای جالب پیش‌انگاری این است که جمله‌ها به هنگام تخطی از یکی از تصورات پیشین، غیرعادی جلوه می‌کنند. برای مثال، جمله‌های (19) و (20) را مورد ملاحظه قرار دهید.

(19) Even Susan, who won a gold medal in swimming, could swim the length of this pool.

(20) Susan could swim the length of even this pool, which is exceptionally short.

علی‌رغم اینکه هیچ‌یک از جمله‌های (14) و (20) مورد مشخصی از پیش‌انگاری را دربر ندارد که با جمله واژه موصولی خود در تناقض باشد، اما باز در آنها نوعی

تناقض به نظر می‌رسد.

کلیه جمله‌ها مواردی از پیش‌انگاری را دربر دارند. برای مثال، جمله (21) بسیار ساده است، اما کلیه پیش‌انگاریهای (۴۲)، احتمالاً^{۱۰} پیش‌انگاریهای دیگری را نیز دربر دارد.

(21) Alan's wife works for the state of Michigan.

(۲۲) الف- شخصی به نام آلن وجود دارد.

ب- شنونده آلن را می‌شناسد.

پ- آلن يك فرد مذکر و بالغ است.

ت- آلن متأهل است.

ث- زن آلن زنده است.

ج- ایالتی به نام میشیگان وجود دارد.

چ- ایالت میشیگان دارای کارمندانی است.

برخی از پیش‌انگاریهای (21) نسبتاً واضح به نظر می‌رسند، مثلاً، فعل *works* که آشکارا دلالت بر زمان حال ساده دارد، بطور ضمنی القا می‌کند که زن آلن زنده است. سایر پیش‌انگاریها بطور مستقیم بیان نشده‌اند؛ در این جمله گوینده بسادگی فرض می‌کند که شنونده آلن را می‌شناسد. دانشی که سخنگویان و شنوندگان درباره جهان خارج، معناشناسی، و کاربردشناسی دارند و بدان وسیله می‌تواند معانی جمله‌های (۲۲) را از گفته (21) استنتاج کنند، بخشی از زبان را تشکیل می‌دهد. زبان‌شناسان درباره چگونگی شمول اطلاعات مربوط به پیش‌انگاری در دستور زبان توصیفی اتفاق نظر ندارند، اما تردیدی نیست که در تولید و درک کنشهای گفتاری پیش‌انگاری نقش مهمی ایفا می‌کند.

معناشناسی زایا

گنجاندن مسایل معنایی مورد بحث در این فصل در دستور توصیفی مطرح شده در شکل ۷-۱۶ دشوار است، اما غیرممکن نیست. خوانندگان به‌خاطر دارند که در این نوع دستور زبان، معناشناسی قواعد تعبیر معنایی‌ای که بر ساختهای نحوی عمل می‌کنند، توصیف می‌شود (هرچند، بدان گونه که در فصل ۱۶ مورد بحث قرار گرفت، پیرامون اینکه قواعد تعبیر معنایی بر کدام ساختهای نحوی اعمال می‌شوند، بحث وجود دارد). جایگزین

دیگری که بر معنا شناسی تعبیری پیشنهاد شده است، معناشناسی زیایا^{۱۴} می باشد. معناشناسی زیایا بطور مستقیم به معنا می پردازد، نه از طریق ساخت نحوی. در معناشناسی زیایا دستور توصیفی با ژرف ساختی آغاز می شود که مبتنی بر معنی، و تا حدودی، کاربرد شناسی است. این ژرف ساخت ترکیباتی از مشخصه های معنایی، روابط معنایی، ساختهای کنشی، و پیش انگاریها را در بر می گیرد. سپس، قواعد گشتاری و درج واژگانی بر ژرف ساختها عمل می کنند و در نهایت روی ساختهای را به وجود می آورند که قواعد بخش آوایی بر آنها عمل می کنند.

در توصیف زبان از دیدگاه معناشناسی زیایا کل معنا در ژرف ساخت مستتر است (این ساخت را گاهی اوقات ساخت منطقی^{۱۵} نیز می نامند تا از ژرف ساخت نحوی مطروحه در معناشناسی تعبیری متمایز شود). در این نظریه ساختهای منطقی انتزاعی توسط قواعد سازه ای نحوی تولید نمی شوند و گشتارها هرگز معانی جمله ها را تغییر نمی دهند. افزون بر آن، چون این ژرف ساخت کاملاً معنایی است، در نتیجه به نظر می رسد که معناشناسی زیایا برای توصیف تفسیر و ابهام، در هر دو سطح واژه و نحو، نظریه کارآمدتری باشد. این ویژگی بخصوص موقعی روشن می شود که مشخص کنیم بین يك عنصر واژگانی واحد و گروهی که دارای ساخت نحوی است، نوعی روابط تفسیری برقرار می باشد. به جمله های زیر توجه کنید:

- (23) In the old westerns, the hero would always kill his opponent in a gun fight.
 (24) In the old westerns, the hero would always cause his opponent to die in a gun fight.

هر چند جمله های (23) و (24) از نظر سبکی متمایزند، اما می توان آنها را به منزله تفسیرهایی از یکدیگر تلقی کرد. با وجود این، این دو رو ساخت از نظر نحوی بسیار متفاوتند. جمله (23) دارای عنصر واژگانی واحد *kill* است، حال آنکه برابر آن در (24) *يك گروه* می باشد، یعنی *cause to die*. در معناشناسی تعبیری قواعد تعبیر معنایی رامی توان چنان بیان کرد که برای هر دو *kill* و *cause to die* تعبیری یکسان ارائه شود. اما، در معناشناسی زیایا این قبیل موارد را می توان به نحوی مستقیم تر تسویه کرد. یعنی، عناصر

مربوط به هم ساخت معنایی انتزاعی یکسانی دارند که يك راه حل ممكن به نظر می‌رسد، زیرا، در معناشناسی زایا، ژرف ساخت حاوی هیچ گونه اطلاعات نحوی نیست. در حال حاضر، یکی از مشکلات دیدگاه معناشناسی زایا ارائه توصیف کامل در مورد چگونگی تبدیل ژرف ساخته‌ها به ساختهای نحوی است. اما، معناشناسی تعبیری بدخاطر ناتوانایی‌اش در ارائه توصیف صوری کامل از تعبیر معنایی و اصولی که به وسیله آنها اطلاعات مربوط به پیش‌انگاری، توان خبریانی، و روابط معنایی را توجیه می‌کند، مورد انتقاد قرار گرفته است. اینکه کدام يك از این دیدگاههای مربوط به توصیف زبانهای بشری با کفایت تراست؛ هنوز هم موضوع بحث زبان‌شناسانی است که در پی ارائه الگویی برای دستورهای توصیفی هستند.

زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان

بخش اول این کتاب میان زبان‌شناسی توصیفی و توانش زبانی از يك سو و سایر دیدگاههای بررسی زبان و کنش زبانی از سوی دیگر، تمایزی قائل می‌شود. این تمایز در راهنمایی زبان‌شناسان حرفه‌ای و فعال به هنگام تلاش برای توجیه پیچیدگیهای زبان مفید بوده، اما بین زبان و کاربرد زبانی نوعی تمایز مصنوعی پدید آورده است. در روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان سعی بر این است تا از طریق بررسی پیوندهای موجود بین توانش زبانی سخنگویان و کنش زبانی آنها، در کاربرد طبیعی زبان از این تقسیم بندی احتراز کنند. در عین حال، زبان‌شناسی بتدریج گنجانیدن مسایلی از قبیل توان غیر بیانی و پیش‌انگاری در دستورهای توصیفی را آغاز کرده است. از این رو، خط فاصل بین زبان و کاربرد زبانی در حال اضمحلال است. اما، هنوز هم لازم است بدانیم که بسیاری از مواد چاپی مربوط به زبان‌شناسی، دستورهای توصیفی توانش زبانی را در بر می‌گیرند.

دستور توصیفی عبارت است از مجموعه‌ای از قواعدی که دانش زبانی مردم را منعکس می‌کنند. این دستور، فرایندی را که آنان برای تولید یاد رک جمله‌ها به کار می‌برند، منعکس نمی‌کند. دستور زبان نسبت به گوینده و شنونده خنثی است؛ این دستور نمایانگر دانشی است که آن دو برای انجام کنش زبانی خود نیاز دارند، اما الگویی از گوینده یا شنونده نمی‌باشد. این نکته‌گاهی اوقات بدرستی درک نمی‌شود؛ علت آن احتمالاً متبع از این باور است که دستور زبان جمله‌ها را تولید می‌کند، یا، تولید جمله‌ها از معنی آغاز می‌شود و به نمای آوایی منتهی می‌گردد. ممکن است دستور زبان الگویی از سخنگو تصور شود، اما چنین نیست. آنچه درباره دستور زبان مهم جلوه می‌کند اطلاعات آن درباره جمله‌های زبان است، و دیگر اینکه، این اطلاعات را باید هم گوینده و هم

شنونده دارا باشند.

تردیدى نیست که مردم نوع دانش زبانی منعکس شده در دستور زبان را دارا هستند. اما در این باره که این دانش به چه صورت در ذهن حفظ و به کار برده می شود، عموماً اطلاعاتی در دست نیست. ممکن است این توانایی ناشی از اطلاع مسردم از مجموعه قواعدی بسیار شبیه به مجموعه قواعد مندرج در دستور زبان باشد، و دیگر اینکه، امکان دارد به هنگام سخن گفتن و شنیدن که مبتنی بر آن قواعد هستند، فرایندهای خاصی به کار برند. این مسأله که واقعاً چگونه از دانش زبانی در کنش زبانی استفاده می شود، خود موضوعی پژوهشی را برای روان شناس، فیزیولوژیست - عصب شناس، و افراد دیگری که به مطالعه انسان و ویژگیهای جسمانی و روانی آنها می پردازند، تشکیل می دهد. بسیاری از جنبه های کاربرد زبان را نه تنها قواعد زبانی، بلکه ویژگیهای جسمانی و روانی انسان تعیین می کنند. حافظه از تولید گفته های بفرنج و بسیار طولانی جلوگیری می کند، یا اگر چنین گفته هایی تولید شوند، مانع درک آنها می شود؛ تکرار یکنواخت ساختنهای نحوی یکسان در گفتار یا نوشتار در حوزه توجه شنوندگان نمی گنجد؛ ویژگیهای مغز، اندامهای مجرای گفتار و مکانیسم شنوایی، برخی از تولیدها و ادراکها را موجب می گردند، حال آنکه برخی دیگر را مانع می شوند. بعضی از این عوامل در فصلهای پیشین ذکر شده اند؛ برخی دیگر که به فراگیری زبان، خواندن و نوشتن مربوط می شوند، در بخشهای ۸ و ۹ مورد بحث قرار گرفته اند.

کاربرد توانش زبانی نیز تحت تأثیر عوامل اجتماعی واقع می شود. موقعیت اجتماعی شنونده و گوینده ممکن است فقط سبکهای گفتاری خاصی را مطالبه کند. در جوامعی که اشخاص به لهجه های متعدد، یا حتی به زبانهای مختلف سخن می گویند، قرار دادهایی وجود دارند که حاکم بر لهجه ای خاص یا زبانی هستند که برای موضوع گفتگو یا گفتگوی میان افرادی خاص مناسبترین جلوه می کند. برخی از جنبه های اجتماعی کاربرد واژه در فصل ۶ مورد بحث قرار گرفت. پیرامون لهجه های اجتماعی در فصلهای ۲۵ و ۲۶ بحث می شود.

جهانیهای زبانی

دستور توصیفی يك زبان خاص، به منزله توصیف توانش زبانی سخنگویان، باز ماهیت زبان را چندان روشن نمی سازد. به استاد توصیف يك زبان نمی توان مشخص کرد که کدام يك از موارد توصیفی از ویژگیهای عام زبان بشری هستند، و کدام يك از آنها خاص زبان مورد نظر می باشند. ویژگیهای عام همه زبانهای بشری را جهانیهای

زبانی ۱۶ نامند.

نه تنها دانشمندان به هنگام مطالعه پدیده‌های طبیعی به توصیف موارد قابل مشاهده توجه دارند، بلکه ویژگی‌های عام پدیده تحت بررسی را نیز مورد ملاحظه قرار می‌دهند. بدین جهت، زبان‌شناسان موقع بررسی زبان علاوه بر تدوین دستورهای زبانه‌های خاص، به تعیین جهانیه‌های زبانی نیز علاقمندند. در واقع این دو مورد با یکدیگر در ارتباطند. پس از کشف جهانیه‌های زبانی، دیگر نیازی به ذکر آنها در دستور تک تک زبانه‌ها نخواهد بود. همچنین، بررسی زبانه‌های خاص شواهدی برای تأیید فرضیه‌های موجود درباره جهانیه‌ها فراهم می‌سازند. اگر زبان‌شناس پس از بررسی تعداد زیادی از زبانه‌ها یک خصوصیت را بارها مشاهده نماید، می‌تواند فرض کند که آن خصوصیت تکراری یک جهانی است. می‌توان راه‌های بسیاری را در ذهن داشت که مردم می‌توانند با توسل به آنها با یکدیگر ایجاد ارتباط کنند. برای مثال، دلیلی وجود ندارد که زبانی عاری از گشتار را نتوان تصور کرد. یعنی ژرف ساخت و روساخت در آن یکسان باشند. اما، در واقع چنان زبانی وجود ندارد. تمایز بین ژرف ساخت انتزاعی جمله‌ها و روساخت ملموس آنها جهانی است. کلیه زبانه‌ها از این الگوی عام پیروی می‌کند.

ما عموماً بر وجوه افتراق زبانه‌ها بیش از وجوه اشتراکشان واقف هستیم. حتی به هنگام گوش دادن به کسی که به لهجه‌ای غیر از لهجه ما سخن می‌گوید، به تفاوتها توجه می‌کنیم و همه همانندیه‌های موجود بین گفتار وی و از آن خودمان را نادیده می‌گیریم. اما، تنوع موجود میان زبانه‌ها و لهجه‌ها روساختی است. این قبیل تفاوتها اساساً در روساخت و سطح آوایی ظاهر می‌شوند. بررسی دقیق ژرف ساخت زبانه‌ها نمایان ساخته که در این سطح انتزاعی تراست که، وجوه اشتراک میان زبانه‌ها بسیار زیاد است.

هر چند در آواهای مورد استفاده زبانه‌های مختلف بشری تنوع زیادی مشاهده می‌شود، اما در همه زبانه‌ها الگوهای عام بخصوصی نمایان می‌گردد. به هر اندازه هم که دو آوا از یکدیگر متفاوت باشند، همه آنها حاصل تعداد بسیار محدودی از فعلیه‌های اندامهای مجرای گفتارند. تعداد مشخصه‌های آوایی مورد نیاز برای توصیف کلیه آواهای هر زبان بشری احتمالاً بیش از سی و پنج نیست. مجموعه مشخصه‌های آوایی جهانی است؛ هر چند زبانه‌ها از همه این مشخصه‌ها استفاده نمی‌کنند، اما هر زبان باید تعدادی از این مشخصه‌ها را به کار گیرد، نه مشخصه‌های دیگر را.

زبانه‌ها در گزینش مشخصه‌های خود از میان مجموعه مشخصه‌های آوایی با محدودیت‌های

خاصی مواجه می‌شوند. هر زبانی نیاز به استفاده از مشخصه [پوشیده] ندارد، اما باید از مشخصه [ببوستد] استفاده کند. همه زبانها آواهای انسدادی و حداقل يك آوای سایشی دارند. بعلاوه، برخی از واحدهای آوایی تقریباً در همه زبانها ظاهر می‌شوند. گزارشهای اندکی از زبانهای فاقد واكه [a] ارائه شده است. تقریباً همه زبانها از همخوانهای [p, t, k, s, n] استفاده می‌کنند. علاوه بر این قبیل محدودیتهای خاص در مورد تنوع نظامهای آوایی، الگوهای عامی نیز وجود دارند که هر زبان باید با آنها مطابقت کند. هر چند اندامهای گفتار انسان می‌توانند بیش از دوازده انسدادی-سایشی مختلف تولید کنند، اما هیچ زبانی از همه آنها استفاده نمی‌کند. در واقع، تعداد انسدادی-سایشیهای موجود در يك زبان هرگز بیش از تعداد انسدادیهای آن نمی‌شود. در مورد واكه‌ها نیز محدودیتهای الگویی مشابهی مشاهده می‌شود. هر واكه‌ای می‌تواند خیشومی شود، بنا بر این، می‌توان زبانی را که فقط دارای واكه‌های [+خیشومی] باشد، تصور کرد. اما، چنین زبانی وجود ندارد، و در واقع، در هیچ زبانی تعداد واكه‌های [+خیشومی] بیشتر از واكه‌های [-خیشومی] آن نیست. در هیچ زبانی تعداد واكه‌های [+خیشومی] هرگز نمی‌تواند بیشتر از واكه‌های [-خیشومی] آن شود.

نه تنها آواهای واقعی زبان مبتنی بر مجموعه جهانی مشخصه‌ها و الگوهای عام نظام آن هستند، انواع قواعد واجی‌ای که نماهای واجی را بانماهای آوایی مرتبط می‌سازند، محدودند. برای مثال، به نظر می‌رسد که قواعد همگونی با توجه به آن محدودیتهای جهانی عمل می‌کنند که تغییر بیش از چند مشخصه آوایی توسط يك قاعده را مجاز نمی‌دانند. مثلاً ما به صورتیایی بر می‌خوریم که در آنها انسدادیها در پایان واژه بی‌واك می‌شوند (تغییر ساده [+واكدار] به [-واكدار])، واكه‌ها پیش از همخوانهای خیشومی مشخصه خیشومی می‌گیرند (تبدیل [-خیشومی] به [+خیشومی])، و خیشومیها با جایگاه تولید همخوان بعدی همگون می‌شوند (فقط در مشخصه‌های جایگاه تولید تغییر ایجاد می‌گردد). اما، در هیچ زبانی، در هیچ محیطی هیچ قاعده‌ای [č] را به [o] تبدیل نمی‌کند. چنین تبدیلی مستلزم تغییر تقریباً کلیه مشخصه‌هاست، و رخ ندادن این قبیل تغییرات اساسی بخشی از ماهیت زبان است.

در مورد انواع توالیهای آوایی نیز محدودیتهای جهانی وجود دارد. در هیچ زبانی واژه‌ای یافت نمی‌شود که خروشه همخوانی آغازین آن شش هامت پشت سرهم داشته باشد، همچنین، در هیچ زبانی واژه‌ای یافت نمی‌شود که چندین واكه متوالی را در بر گیرد، به نظر می‌رسد که ظهور واكه‌های متوالی در زبان به سه عدد محدود شود، و حتی موقعی که سه واكه بطور متوالی ظاهر می‌شود، يك یا دوتای آنها معمولاً به يك غلت

تبدیل می‌گردد.

ما فقط نمونه‌های اندکی ازجهانیهای واجی را نشان دادیم، اما همین تعداد مثال کافی است مشخص‌کننده، هرچند نظامهای آوایی زبانها متفاوتند، اما تفاوتهای آنها از محدودیتهایی برخوردارند. می‌توان گفت که مردم معمولاً از میزان محدودیت این تفاوتها بی‌اطلاع هستند، زیرا ناخودآگاه درپی یافتن مشابهتها می‌باشند. جهانیها بدلت تشکیل دادن بخشی ازهرزبان چشمگیر نیستند، و ما نیز به‌عنوان انسان می‌دانیم که زبان چیست. چنین وضعیتی درمورد نحو، معناشناسی، و کاربردشناسی نیز صدق می‌کند.

تاکنون اظهار داشتیم که همه زبانها دارای ژرف ساخت، و ساخت و گشتار هستند، اما، جهانیهای نحوی خاص‌تر نیز دارند. هیچ زبان شناخته‌شده‌ای وجود ندارد که فاقد ابهام، تفسیر یا فرایندهای مربوط به ساختن جمله‌های امری، سؤالی، و منفی، و همچنین فاقد جمله‌های خبری و مثبت باشد. افزون بر آن، در همه زبانها واژه‌ها در طبقه‌هایی از قبیل اسم، فعل و صفت سامان می‌یابند، و جمله‌ها نیز همیشه تابع تجزیه و تحلیل ساخت سازه‌ای هستند.

هرچند ممکن است زبانی در روستا ساخت بازبان انگلیسی اختلاف بسیار داشته باشد، اما گشتارهای آنها یکسان خواهد بود. گشتارهایی که سازه‌ها را حذف می‌کنند، می‌افزایند، و بازآرایی می‌کنند، و نیز آنهایی که يك صورت زبانی را بر جایگاه دیگری می‌نهند، در کلیه زبانهای بشری بررسی شده مشاهده شده‌اند. درست بدان گونه که در مورد انواع تغییرات حادث توسط قواعد واجی محدودیت وجود دارد، تغییرات ایجاد شده توسط گشتارها نیز محدودند. برای مثال، گشتارهای حذفی بسیار محدود هستند. این نوع گشتارها فقط موقعی می‌توانند عنصری را از ژرف ساخت حذف کنند که آن عنصر در جایگاه دیگری از ساخت مربوطه ظاهر شود، مرجع ضمیر باشد، یا بسیار خاص باشد. در زبان انگلیسی گشتار حذف گروه اسمی یکسان تابع محدودیت اول است، قاعده حذف صورت ضمیری از محدودیت دوم تبعیت می‌کند، و گشتار امری که واژه *you* را در توصیف ساختی آن مشخص می‌نماید، نمونه‌ای از محدودیت سوم است. از سوی دیگر، در هیچ زبانی گشتاری وجود ندارد که آخرین واژه موجود در هر جمله را، یا سومین واژه‌های جمله‌های سؤالی را حذف کند. این محدودیتها دلیلی دارند. در آنجا که نقش زبان القای معنی است، گشتارها نباید معنی جمله را برهم زنند. شنندگان باید بتوانند معنی بنیادین جمله را از روستا ساختی که می‌شنوند، استخراج کنند. اگر گشتارها توان حذف هر سازه‌ای را بطور نامحدود می‌داشتند، در آن صورت شنونده نمی‌توانست مورد حذف شده از جمله را تشخیص دهد. با محدود کردن حذف به سه مورد مطرح شده در بالا، زبان در روستا ساخت

برای شنونده اطلاعات کافی فراهم می‌سازد تا بتواند از آن افادهٔ معنی کند. همچنین باید متذکر شده که گشتارهای افزایشی نیز از محدودیت برخوردارند. هیچ گشتاری نمی‌تواند تکواژهایی را که معنای جمله را تغییر می‌دهند، بر آن بیفزاید. قاعدهٔ درج *for-10* نمونه‌ای از گشتار افزایشی است، زیرا این تکواژها به معنای جمله‌هایی که بر آنها افزوده می‌شوند، کمک نمی‌کنند. جمله (25) در زبان انگلیسی دستوری نیست، اما همهٔ عناصر لازم برای تعبیر معنای آن را داراست. جمله (26) يك روساخت دستوری است، اما تکواژهایی که توسط گشتار بدان افزوده شده‌اند، بر معنای آن نمی‌افزایند. همان گونه که قبلاً مشاهده کردیم، ژرف ساخت (26) را جمله‌ای شبیه به جمله (25) تشکیل می‌دهد.

(25) *John leave early is unusual.

(26) For John to leave early is unusual.

بسیاری از تفاوت‌های مشهود در نحو زبانها به‌روساخت مربوط می‌شوند. برای مثال، یکی از تفاوت‌های عام مربوط به تقدم یا تأخر صفت نسبت به اسمی است که آن را توصیف می‌کند. هرچند در روساخت بین زبان انگلیسی و اسپانیولی در این خصوص تفاوت است، اما مشاهده کرده‌ایم که در يك سطح میانی، در زبان انگلیسی نیز همانند زبان اسپانیولی صفت پس از اسم ظاهر می‌شود. بعداً صفت توسط گشتار قلب صفت، که در دستور زبان انگلیسی عمل می‌کند اما نه در اسپانیولی، به جایگاه پیش از اسم انتقال داده می‌شود. هرچند (27) در زبان اسپانیولی يك گرده دستوری به شمار می‌رود، اما ترجمهٔ واژه به واژه آن به انگلیسی به‌صورت (28)، یعنی به‌صورت يك ساخت میانی می‌شود که بعداً توسط قاعدهٔ قلب صفت به‌روساخت دستوری (29) تبدیل می‌گردد.

(27) *una brisa suave*

(28) a breeze soft

(29) a soft breeze

هرچه از روساخت زبان به سوی پایین حرکت می‌کنیم، همانندیهای بسیاری بین زبانها می‌یابیم. همچنین، در سطوح انتزاعی‌تر و ژرف ساختی‌تر، یافتن شواهد برای تأیید تجزیه و تحلیل زبانهای مفرد دشوارتر می‌شود. از این رو، هرچه به ژرف ساخت نزدیکتر می‌شویم، انتظار داریم که در مورد وجوه اشتراك زبانها باشواهد بیشتری برخوردار کنیم؛

شاید همهٔ زبانها برای تولید ژرف‌ساختها حتی قواعد یکسان داشته باشند. ممکن است مجموعه‌ای از قواعد سازه‌ای بین همهٔ زبانهای بشری مشترک باشد، یعنی، مجموعه‌ای از قواعد جهانی. در چهار چوب دیدگاه معناشناسی زایا، ژرف‌ساختهای معنایی ارائه شده برای زبان انگلیسی ممکن است برای سایر زبانها نیز مناسب باشند. اما، باید پذیرفت که در حال حاضر دانش ما در مورد ژرف‌ساخت، حتی در مورد ژرف‌ساختهای زبان انگلیسی، برای تأیید هر کدام از این فرضیه‌ها هنوز بسیار محدود است.

در تأیید نظریهٔ ژرف‌ساخت جهانی، استدلال نسبتاً متقاعدکننده‌تری وجود دارد، اما این استدلال غیر مستقیم است و از توصیفهای زبانی کامل استنتاج نشده است. این استدلال مبتنی بر این واقعیت است که همهٔ کودکان، علی‌رغم وجود تفاوت بسیار در مقدار و نوع نمونه‌های زبانی‌ای که در معرض آنها قرار می‌گیرند، در مدتی بسیار کوتاه و بطور کامل بر زبان بومی خود تسلط می‌یابند. یادگیری زبان به مفهوم یادگیری ژرف‌ساخت و همچنین روساخت جمله‌هاست. اما، ژرف‌ساختها قابل مشاهده نیستند؛ آنها بسیار انتزاعی می‌باشند. پس، کودکان چگونه آنها را فرا می‌گیرند؟ فرضیهٔ مورد قبول بسیاری از زبان‌شناسان کنونی این است که انسان با استعداد ذاتی فراگیری زبان متولد می‌شود، و این استعداد ویژگیهای جهانی زبان را در بر می‌گیرد. کودکان نیازی به یادگیری جهانیهای زبانی ندارند. آنان ناخودآگاه از این ساختها و اصول تولید کنندهٔ آنها با اطلاع هستند. کار آنان در یادگیری زبان بومی‌شان سهلتر از آن است که در نگاه نخست انتظار می‌رود، زیرا مجبور به یادگیری ژرف‌ساختها نیستند. آنان فقط نیاز به یادگیری قواعدی دارند که ژرف‌ساختها را به روساخت تبدیل می‌کنند. نظریهٔ ژرف‌ساخت جهانی ممکن است بتواند قسمتی از شیوهٔ زبان‌آموزی کودک را توجیه کند. ما بعداً در بخش هشتم «فراگیری زبان» در این باره سخن خواهیم گفت.

خلاصه

نقش معنادار گروههای اسمی، در ارتباط با سایر گروههای اسمی و افعال موجود در جمله‌ها، به کمک روابط معنایی توصیف می‌شود. روابط معنایی معمول در زبان انگلیسی عبارتند از کشگر، تجربه‌گر، و ابزار، این قبیل روابط در ارتباط با نقشهای نحوی می‌باشند، اما با آنها یکسان نیستند. برای مثال، گروه اسمی غیرجانداري مانند *the key* ممکن است به هنگام ایفای نقش به منزلهٔ فاعل نحوی یا مفعول حرف اضافه، دارای رابطهٔ معنایی ابزاری باشد.

علاوه بر روابط معنایی وجنبه‌های معنایی مورد بررسی در فصل ۱۶، بررسی کامل

معنا باید عوامل کاربردی مربوط به توان غیر بیانی، افعال کنشی، اصول محاوره‌ای، و اصول مربوط به روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان را، که کاربرد واقعی زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در برگیرد. در تولید و درک کنشهای گفتاری، پیش‌انگاری نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. معناشناسی زایا به‌خاطر وارد کردن اطلاعات کاربرد شناختی و معنایی در توصیف زبانی، به منزله جایگزین معناشناسی تعبیری تلقی می‌شود. در معناشناسی زایا ظرف ساخت اطلاعات نحوی را شامل نمی‌شود، بلکه در عوض یک ترکیب معنایی صرف از مشخصه‌های معنایی، روابط معنایی، کنشی‌ها، و پیش‌انگاریها را در برمی‌گیرد.

هرچند زبانهای بشری بسیار متفاوتند، اما این تفاوتها در روستاخت نمایان می‌شوند. موقع بررسی جنبه‌های ژرف‌تر و انتزاعی‌تر زبان روشن می‌شود که جهانیهایی مشترک همه زبانها بسیارند. این جهانیهها تنوع را محدود می‌کنند و هسته‌ای از مشخصه‌های مشترک همه زبانها را تشکیل می‌دهند. ما فقط تعداد اندکی از جهانیهایی مربوط به واج‌شناسی و نحو را ارائه دادیم. تعیین سایر جهانیهها، بویژه جهانیهایی مربوط به معناشناسی، دشوارتر است اما معقول می‌نماید فرضیه‌ای بدین صورت ارائه دهیم که هرچه به معناشناسی نزدیکتر می‌شویم، جهانیهایی بیشتری می‌یابیم.

یک نظریه جهانیهایی زبانی قوی، یعنی نظریه‌ای که موارد بسیاری از دستورهای خاص را اخذ کرده و آنها را به‌منزله ویژگیهای همه زبانها توصیف کند، ممکن است بتواند توانایی کودک در فراگیری نظامی به‌پیچیدگی و به‌انتزاعی زبان پشری در مدتی نسبتاً کوتاه را توصیف کند.

دستور یک زبان خاص، و همچنین مجموعه‌ای از جهانیهها، در واقع توصیف‌دانش زبانی سخنگویان آن است. این توصیف نه درباره کاربرد زبانی، بلکه در مورد دانشی است که زیربنای یک چنین کاربردی را تشکیل می‌دهد. هرچه اطلاعات ما در مورد زبان بیشتر می‌شود، امکان ارائه نظریه‌ای مبتنی بر کنش زبانی بیشتر فراهم می‌گردد.

جستار بیشتر

۱- در جمله‌های زیر رابطه حالتی هر یک از گروههای اسمی را مشخص کنید.

- (a) Harry trained the dog.
- (b) The dog was trained by Harry.
- (c) The butcher cut the steak with a knife.

- (d) Joan left by train.
- (e) The watchman became ill.

۲- صورت نحوی (خبری، سؤالی، امری) و توان غیر بیانی (اظهار مقصود، درخواست کسب اطلاعات، تقاضای انجام کنش) هر يك از جمله‌های زیر را مشخص کنید. در صورتی که بیش از يك توان غیر بیانی ممکن باشد، بافت مربوط به هر امکان را توصیف نمایید.

- (a) I wish that you would finish your dinner.
- (b) Why don't you stop hitting your brother?
- (c) Gave some of this candy!
- (d) Shouldn't we leave soon?
- (e) I wonder if Gerry knows that.

۳- برای هر يك از جمله‌های زیر ژرف‌ساختی رسم کنید که يك فعل کنشی در بر داشته باشد. (برای مشاهده مثال به شکل ۲-۱۷ رجوع کنید). براساس بحث ارائه شده در این فصل و اطلاعاتی که در بخش ۵ درباره ژرف‌ساختها عرضه شده، هر چه بیشتر جزئیات مربوطه را توضیح دهید.

- (a) Are you going to Chicago?
- (b) Salute!
- (c) Explain the problem!
- (d) The talented dancer fell.
- (e) Bill knows that Mary is ill.

۴- اگر همه جمله‌ها طوری تجزیه شوند که در ژرف‌ساخت خود يك فعل کنشی داشته باشند، در آن صورت جفت جمله‌های زیر ژرف‌ساختهای متفاوتی خواهند داشت.

- (a) (i) You will salute. (statement)
- (ii) You will salute! (imperative)

- (b) (i) John has finished his work. (statement)
 (ii) John has finished his work? (question)

علت را توضیح دهید.

۵- مجموعه‌ای از اصول محاوره‌ای و پیش‌انگاریهای لازم برای مطابقت گفته زیر با بافت محاوره‌ای را هرچه کاملتر توصیف کنید.

I received the latest hospital bill only this morning.

۶- جمله زیر را با توجه به پیش‌انگاری مورد بحث قرار دهید:

When did you stop beating your wife?

بخش هفتم

گونه گونی

انعطاف پذیری زبان یکی از مهمترین ویژگیهای آن است. از يك سو، هر زبان بشری باید ویژگیهای جهانی خاصی را به کار بندد، که خود میزان تنوع ممکن میان زبانهای مختلف را محدود می‌سازد. از سوی دیگر، در هر زبان خاصی، بزحمت می‌توان دوسخنگویی را یافت که زبان خود را دقیقاً به يك شکل به کار ببرند. گفتار ما کم و بیش شبیه به امضاهای ماست. یعنی، منحصر به فرد می‌باشد. در عناصر واژگانی ما، در تلفظ ما، و حتی در ساختهای نحوی‌ای که در گفتارمان ظاهر می‌شوند، اندکی تفاوت وجود دارد. اما، در میان سخنگویان منفرد، این تنوع دارای محدودیتهایی است، زیرا، تحقق ارتباط زبانی صرفاً بدین علت است که کلیه سخنگویان يك زبان دارای يك نظام زیرساختی اساسی خاص مشترك از دانش مربوط واج‌شناسی، معناشناسی، و نحو هستند.

به‌هنگام پژوهش دربارهٔ زبان، با مسئلهٔ دوگانهٔ جهانی بودن و تنوع مواجه می‌شویم. در مفهومی کلی‌تر، کلیهٔ زبانهای بشری همانندند. همهٔ آنها موادی از يك پدیدهٔ عام و جهانی، یعنی زبان هستند. اما، چون هیچ دوفردی زبانشان را به گونهٔ یکسان به کار نمی‌برند، تعداد تظاهرهای يك زبان به اندازهٔ تعداد افرادی است که آن را به کار می‌برند. اصطلاح لهجهٔ فردی^۱ برای توصیف گفتار يك فرد بخصوصی وضع شده است.

با بررسی نمونه‌های متعددی از لهجه‌های فردی موجود در سرتاسر جهان، درمی‌یابیم که بعضی از لهجه‌های فردی بیشتر به یکدیگر شباهت دارند تا برخی دیگر. به عبارت دیگر، برخی از لهجه‌های فردی تعدادی مشخصهٔ زبانی در اشتراك دارند که در سایرین یافت نمی‌شود. با چنین مقایسه‌ای از لهجه‌های فردی، می‌توانیم تصویری از زبانهای مختلف

جهان داشته باشیم. و، البته، درست بدین طریق، می‌توانیم سخنگویان يك زبان را به گروه‌های مختلفی چنان تقسیم کنیم که گفتار هر گروه دارای ویژگی‌های خاصی باشد که در گفتار سایر گروه‌ها یافت نشود. چنین روشی را می‌توان برای مشخص کردن لهجه‌های ۲ يك زبان به کار بست.

تفاوت بین زبان و لهجه تفاوت در درجه است. هر دو اصطلاح به نوعی نظام ارتباطی که مورد استفاده گروهی از مردم است، اشاره دارند؛ این نظام ارتباطی دارای مشخصه‌هایی است که نظام ارتباطی گروه دیگر فاقد آنها می‌باشد. میان اصطلاحات لهجه فردی، لهجه، زبان، و کلاً زبان بشری، از نظر سازمان نوعی سلسله مراتب برقرار است. پس، لهجه فقط مجموعه‌ای از لهجه‌های فردی مشابه است، و زبان مجموعه‌ای از لهجه‌های مشابه را در بر می‌گیرد. در کل، زبان بشری متشکل از تعدادی زبانهاست، که همه آنها به خاطر داشتن ویژگی‌های جهانی خاص زبان بشری، شبیه یکدیگرند.

در این بخش ما به بررسی برخی از منابع گونه‌گونیهای زبانی‌ای خواهیم پرداخت که منجر به پیدایش زبانها، لهجه‌ها، و لهجه‌های فردی می‌شوند. ما، برخی از ویژگی‌های بنیادین لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای انگلیسی آمریکایی را بررسی خواهیم کرد و خواهیم کوشید تا تقسیم‌بندیهای لهجه‌ای عمده و توزیع آنها در جامعه خودمان را متذکر شویم.

فصل ۱۸

تحول زبانی: زبانها و لهجه‌های خویشاوند

مطالعه تحول زبانی را زبان‌شناسی درزمانی (تاریخی)^۳ نامند که در تقابل با زبان‌شناسی همزمانی^۴، یعنی بررسی زبانها در برهه‌ی بخصوصی از زمان (معمولاً حال)، مطرح می‌شود. اکثر صفحات این کتاب بر اساس دیدگاه همزمانی نگاشته شده است، هرچند مسایل درزمانی، بویژه در فصلهای ۵ و ۱۰، ذکر شده‌اند.

یکی از مسایل عمده در مطالعات درزمانی مشخص کردن انواع تحولانی است که در زیرنظامهای^۵ گوناگون زبان در طول زمان رخ می‌دهد. تحول واژگانی، پدیده‌های مختلفی را در بر می‌گیرد: افزایش و کاهش تکواژهای واژگان، تحول معنی تکواژها، و تغییر قواعد واژه‌سازی. این موضوعات در فصل ۵ مورد بحث قرار گرفتند. تحول واجی، که به اختصار در فصل ۱۰ مورد بررسی قرار گرفت، مسایلی از قبیل اضافه و حذف آواها از مجموعه آواهای به‌کار رفته در زبان، تحولات حادث در مشخصه‌های حشو و تمایز-دهنده، همراه با تحولات مربوطه در قواعد حشو و واجی، و در نتیجه، تحولات مربوط به نماهای واجی مدخلهای واژگانی را در بر می‌گیرد. تحول نحوی چندان معمول نیست، و بدین جهت است که در فصل مربوط به نحو مورد بحث قرار نگیرد. تحول نحوی اغلب همراه با تحول واژگانی صورت می‌پذیرد. برای مثال، در انگلیسی باستان، برای نمایاندن روابط دستوری موجود میان عناصر يك جمله، وندهای تصریفی بر ریشه‌های اسمی افزوده می‌شد. بنابراین، مفعول غیر مستقیم با پسوندی مشخص می‌شد؛ برای واژه men پسوند um به‌کار برده می‌شد. برای بیان معنای «to/for men»، انگلیسی باستان فقط از واژه

3. diachronic (historical) linguistics

4. synchronic linguistics

5. subsystem

mannum استفاده می‌کرد. هرچه وندها از رواج افتادند (و نیز از دستور زبان حذف شدند)، برای بیان آن قبیل روابط وجود حرف اضافه‌ای مثل *to* و *for* ضروری می‌نمود، و بدین گونه است که در انگلیسی جدید به عوض يك واژه باید از ساخت نحوی *to men* استفاده کنیم.

افزون بر انواع تحولات حادث در زبانها، زبان‌شناسی تاریخی همچنین به پژوهش پیرامون لهجه‌ها، زبانهای خویشاوند، بازسازی صورتهای باستانی يك زبان، و عوامل مرتبط با تحول زبانی می‌پردازد، کلیه این موضوعات در این فصل مورد بحث قرار خواهند گرفت.

لهجه‌ها و زبانهای خویشاوند

تحول، بخشی از ماهیت زبان است، اما تحولات خاص از پیش تعیین نمی‌شوند. اتفاق یا عدم اتفاق هر تحولی در يك زبان امکان‌پذیر است. اگر گروهی از سخنگویان از سایر گروهها جدا شود، تحولات حادث در زبان این دو گروه اغلب متفاوت خواهد بود. هرچند هر دو گروه قبلاً به زبان و لهجه واحدی سخن می‌گفته‌اند، اما پس از يك دوران جدایی و تحول زبانی هنجار، گفتارشان دیگر یکسان نخواهد بود. بدین ترتیب، لهجه‌های جدید و حتی زبانهای جدید ممکن است ظاهر گردد.

منشأ پیدایش لهجه‌ها و زبانها یکی است - تحول زبانی. فرق عمده در این باره در درجه تحول نهفته است: در صورتی که تحول گسترده باشد، معمولاً می‌گوییم که زبان جدیدی به وجود آمده است؛ اما اگر این تحول متعارف باشد، اظهار می‌داریم که لهجه جدیدی ایجاد شده است.

امروزه هر زبانی که کاربرد گسترده داشته باشد، عاری از گونه‌گونی لهجه‌ای نیست. بجز برخی زبانهایی که فقط دارای چند سخنگو هستند (از قبیل برخی زبانهای سرخپوستان آمریکا)، همه زبانها دارای لهجه‌هایی هستند و همیشه لهجه‌هایی داشته‌اند. در واقع، اگر در تاریخ هر زبانی به دوران گذشته دوری نظر بیفکنیم، زمانی را خواهیم یافت که در آن، خود آن زبان صرفاً لهجه‌ای از زبان دیگر بوده است. پیرامون این مطلب به اختصار در فصل ۵ بحث شد، که در آنجا مشاهده کردیم که انگلیسی باستان فقط عنوانی است برای یکی از لهجه‌های زبان ژرمنی، انگلیسی باستان بسیار شبیه به سایر لهجه‌های ژرمنی بوده است، که از آن پس به صورت زبانهای جداگانه‌ای مانند آلمانی، نروژی، و سوئدی درآمدند. تحولات زبانی این دوران، اغلب، تدریجی بوده‌اند، و در نتیجه، ممکن نیست زمانی را مشخص کنیم و بگوییم، «در این مقطع زمانی بود که انگلیسی دیگر لهجه آلمانی

به شمار نیامد و تبدیل به زبان جداگانه‌ای شد.»

زبانهای جداگانه‌ای را که می‌توان به يك منشأ مشترك مرتبط ساخت، زبانهای خویشاوند^۶ نامند. اسناد تاریخی روشن می‌سازد که زبانهای آلمانی، تروژی، سوتدی، و انگلیسی جدید، و سایر زبانهای این گروه در گذشته بیشتر از حال به یکدیگر شباهت داشته‌اند. در واقع، این شباهتها در حدود ۱۵۰۰ سال پیش بقدری زیاد بود که روشن است این زبانها دربره‌ای از زمان به‌طور دوجانبه قابل درك بوده‌اند (سخنگویان يك زبان می‌توانستند سخن سخنگویان زبانهای دیگر را درك کنند و سخنگویان زبانهای دیگر نیز می‌توانستند سخن آنها را درك کنند)، درست به گونه‌ای که، برای مثال، لهجه‌های انگلیسی جدید که به وسیله انگلیسی زبانان فهمیده می‌شوند. هنگامی که می‌گوییم این زبانهای جدید خویشاوند هستند، در واقع فرضیه‌ای را مطرح می‌سازیم. هرچند زبان ژرمنی قدیم از سوی کلیه پژوهشگران زبان پذیرفته شده است، اما پیش از دوران نوشتار، در اروپای شمالی رواج داشت. در دورانی که از آن اسناد مکتوب بسیاری در دست است، ژرمنی از يك زبان چند لهجه‌ای به مجموعه‌ای از زبانهای جداگانه تبدیل شده بود.

مورد بلامنازع از تحول زبانی که منجر به پیدایش زبانهای جدیدی شده که زمانی خود لهجه بوده‌اند، در بررسی لاتینی و زبانهای رومیایی جدید، از قبیل اسپانیولی، فرانسوی، ایتالیایی، پرتغالی، رومانیایی، پروانسی^۷، و کاتالسی^۸ یافت می‌شود. امپراتوری روم، در اوج خود در دو قرن نخست پس از میلاد مسیح، از جزایر بریتانیا تا آفریقای شمالی و از ساحل اقیانوس اطلس در پرتغال جدید به طرف شرق تا دریای خزر گسترش یافت. کارگزاران رومی، افراد نظامی، و سایر مقامات مشغول به امور امپراتوری، زبان لاتین را در سرتاسر این منطقه به همراه بردند، و این زبان از سوی بسیاری از اقوام تحت تسلط روم پذیرفته شد. زبان لاتین این دوران (قرنهای دوم، سوم، و چهارم) تا آن موقع از لاتین قدیمی تر، یعنی زبان لاتین کلاسیکی که هنوز در برخی از مدارس ما آموخته می‌شود، متحول شده بود. لاتین کلاسیک زبان دانشمندان و مکالمات فرهیختگان ماند، اما مردم عادی بدان تکلم نمی‌کردند. در عوض، آنان صورت جدیدتری از زبان را که معروف به زبان لاتین عامیانه^۹ است. به کار بردند (گرفته شده از واژه لاتینی *vulgaris* به معنای «مربوط به مردم عادی»). در نقاطی که پیوند بین روم و آنجا مستحکم بود، زبان لاتین عامیانه جایگزین زبانهای بومی شد و بتدریج تغییرات محلی و خاصی پذیرفت؛ به عبارت

6. related Languages

7. Provençal

8. Catalan

9. Vulgar Latin

دیگر، در مناطق تحت استعمار روم مختلف، لهجه‌های متفاوتی از زبان لاتین عامیانه رواج یافت. با فروپاشی این امپراتوری، مناطق تحت سلطه روم از یکدیگر و نیز از خود روم گسستند. نتیجه این شد که هر لهجه مستقل از دیگر لهجه‌ها تحول زبانی خود را ادامه داد. تا پایان سده پنجم، لهجه‌های زبان لاتین عامیانه کاملاً مشخص بودند؛ و، تاسده نهم، متون مربوط به زبان لاتین عامیانه دارای آن چنان تنوعی بودند و چنان تحول یافتند که دانشمندان به این لهجه‌ها عناوین جدیدی از قبیل اسپانیولی باستان، فرانسوی باستان، و غیره منتسب ساختند.

اسناد و مدارک تاریخی بسیاری گواهی می‌کنند که زبانهای رومیایی جدید به هم مربوطند، زیرا همه از منبئی مشترک، یعنی زبان لاتین عامیانه مشتق شده‌اند. اما حتی اگر چنین گواه مستقیمی در دست نمی‌بود، باز هم یافتن این حقیقت امکان‌پذیر می‌گشت. داده‌های ارائه شده در شکل ۱-۱۸ را مورد ملاحظه قرار دهید. در چهار زبان رومیایی، میان واژه‌های مبنی مفهوم «دوست» شباهتهای بسیاری مشاهده می‌شود. در واقع، برای نشان دادن چنین شباهتهایی هزاران مثال وجود دارد. موقعی که چند زبان از صورت زبانی یکسان استفاده می‌کنند، البته با تفاوتهای جزئی، سه توجیه ممکن می‌توان ارائه داد.

۱- وجود صورتهای مشابه تصادفی است.

۲- زبانهای مورد نظر آن صورتهای زبانی را از منبئی واحد به عاریه گرفته‌اند، یا صورت زبانی نخست در یکی از زبانها وجود داشته است و سایر زبانها از آن قرض گرفته‌اند.

۳- صورت زبانی متعلق به زمانی است که در آن موقع زبانهای جدید جداگانه همه زبان واحدی بوده‌اند.

هر چند ممکن است دو زبان، صورت زبانی واحدی را جدا از یکدیگر به وجود

شکل ۱-۱۸

رومانیایی	ایتالیایی	اسپانیولی	فرانسه	معنا
<i>amica</i>	<i>amica</i>	<i>amiga</i>	<i>amie</i>	«دوست مؤنث»
<i>flori</i>	<i>flori</i>	<i>flores</i>	<i>fleurs</i>	«گلها»
<i>sînt</i>	<i>sono</i>	<i>son</i>	<i>sont</i>	«آنها هستند»
<i>luni</i>	<i>lunedì</i>	<i>lunes</i>	<i>lundi</i>	«دوشنبه»

آوردند، اما اتفاق آن نادر است. در مورد زبانهای فهرست شده در شکل ۱-۱۸، نشابه تصادفی نمی‌تواند مسئله را توجیه کند، زیرا، تعداد صورتهای زبانی مشابه در این زبانها بقدری زیاد است که چنین توجیهی امکان‌پذیر نمی‌باشد. احتمال صحت توجیه (۲) بمراتب بیشتر از (۱) است. خوانندگان به‌خاطر دارند که انگلیسی و فرانسه جدید در واژگان خود، به‌خاطر قرض‌گیرهای انگلیسی میانه و باستان از زبان لاتین و فرانسه، شباهتهای بسیاری دارند. برای وقوع فرایند قرض‌گیری، بین دوزبان باید تماس ایجاد شود، و، اگر قرض‌گیری در سطح وسیعی رخ دهد، این تماس باید طولانی و گسترده باشد. این شرط در مورد مثالهای ارائه شده در ۱-۱۸ صدق نمی‌کند. هرچند زبانهای فرانسه، اسپانیولی، و ایتالیایی از نظر جغرافیایی کاملاً در مجاورت یکدیگر قرار دارند، اما زبان رومانیایی از نظر جغرافیایی از آنها بسیار دور است، و بنابراین، احتمال این وجود ندارد که این زبان از هر منبعی که می‌توانست زبانهای غرب دورتر را تحت تأثیر قرار دهد، واژه‌های بسیاری قرض کند. پس، تشابهات موجود در شکل ۱-۱۸ را نمی‌توان به واسطه تصادف یا قرض‌گیری توجیه کرد. بنابراین، می‌توان به این واقعیت پی برد که همه این زبانها مشتقات جدیدی از زبان منبع واحدی هستند. این تنها توجیه ممکن در مورد وضعیت ارائه شده در شکل ۱-۱۸ است. حتی بدون تأیید اسناد تاریخی، پژوهشگر تاریخ زبان باید این گونه نتیجه‌گیری کرد که همه زبانهای رومیایی از زبان واحدی منشعب شده‌اند. البته، برای تأیید این فرضیه ماسواهد تاریخی در دست داریم، زیرا می‌دانیم که منبع مشترک آنها زبان لاتین عامیانه بوده است. واژه‌های لاتینی‌ای که از آنها واژه‌های فهرست شده در شکل ۱-۱۸ مشتق شده‌اند، عبارتند از: *amica* «دوست»، *flores* «گلها»، *sunt* «آنها هستند»، و *lunae diem* «دوشنبه».

بازسازی گذشته

موقمی که صورتهای زبانی را در تعدادی از زبانهای جدید مقایسه می‌کنیم تا مشخص نماییم آن زبانها از منبع واحدی مشتق شده‌اند یا نه، از یک شیوه پژوهش زبانی موسوم به «روش تطبیقی»^{۱۰} استفاده می‌کنیم، روش تطبیقی در سده نوزده، یعنی در دورانی که علاقه زیادی به تحول زبانی نشان داده می‌شد، توسط زبان‌شناسان وضع شد. نخست، دانشمندان باور داشتند که تحول زبانی تصادفی است، اما، هرچه نمونه‌های بیشتری از تحول مورد بررسی قرار گرفت، دریافتند که تحول زبانی عموماً منظم و نظاممند است. این واقعیت،

زبان‌شناسان را قادر ساخت تا کشف کنند که نه تنها امکان دارد دوزبان منشأ مشترکی داشته باشند، بلکه به‌الگوی اشتقاق آنها و ماهیت زبان منشأ نیز پی برند. بار دیگر واژه‌های ارائه شده برای «دوست» در شکل ۱-۱۸ را مورد ملاحظه قرار دهید. شواهدی در دست است که صورت قدیمی‌تر واژه «دوست» در زبان فرانسه بسیار شبیه بدواژه *amiga* در زبان پروانسی جدید بوده است. در صورتی که همه این صورتهای زبانی را با یکدیگر مقایسه کنیم، در می‌یابیم که در واقع میان آنها فقط يك تفاوت بنیادین موجود است: بدون توجه به اینکه همخوان انسدادی میان واکه‌ای [+ واکدار] [g] است یا نه، بدان گونه که در پروانسی و اسپانیولی داریم، یا [- واکدار] [k]، همان‌طور که در ایتالیایی و رومانیایی ظاهر می‌شود. چنین تمایزی در بسیاری از سایر مجموعه‌های صورتهای زبانی مشاهده می‌شود؛ برای مثال، در پروانسی و اسپانیولی واژه «تغییر دادن» به صورت *mudar* با يك واحد میان واکه‌ای [+ واکدار]، ظاهر می‌شود اما در ایتالیایی به صورت *mutare* و در رومانیایی به شکل *a muta* که هر دو دارای يك واحد میان واکه‌ای [- واکدار] هستند، دیده می‌شود. روشن است که در برهه‌ای از تحول تاریخی این زبانها، تحول نظامندی رخ داده است. دوش مقایسه‌ای می‌تواند ما را در مشخص کردن آن تحول یاری دهد.

اگر با مقایسه صورتهای جدید بکوشیم صورت زبانی اولیه را مشخص کنیم، معقول می‌نماید فرض کنیم که هر واحد آوایی موجود در همه یا تقریباً در کلیه صورتهای زبانی زبانهای جدید، احتمالاً در صورت زبانی اولیه ظاهر می‌شده است. از این رو، فرض بر این می‌داریم که صورت اولیه واژه «دوست» چیزی شبیه به **amiKa* بوده است، که در آن علامت ستاره حاکی از بازسازی فرضی صورت اولیه بر اساس صورتهای جدید است. نشانه K بیانگر این است که واحد میان واکه‌ای احتمالاً [+ واکدار] یا [- واکدار] بوده است. ببینیم چگونه می‌توان مشخص کرد که کدام ارزش واگذاری اصل بوده و کدام يك از آنها نمایانگر تحولی است که چند زبان دیگر در دوران تحول خود تحت تأثیر آن قرار گرفته‌اند؟ طبق روش تطبیقی، فرضیه، ما در مورد تحولات آوایی و صورتهای زبانی اولیه، باید تحولات طبیعی و عام زبان بشری را مد نظر قرار دهد. خوانندگان ممکن است از فصل ۱۵ به خاطر داشته باشند که همگونی يك فرایند واجی معمول است، در حالی که ناهمگونی فرایندی کم رواج می‌باشد. در مورد خاصی که موضوع بحث ما می‌باشد، دو امکان وجود دارد. صورت اولیه یا به شکل **amiga*، یا به صورت **amika* بوده است. در مورد نخست، لازم می‌نماید فرض کنیم که يك قاعده ناهمگونی در ایتالیایی و رومانیایی، واحد آوایی [g] را که [+ واکدار] می‌باشد، به هنگام احاطه

شدن با واکدهای [ـا واکدار]، به [k] تبدیل نمود که [ـا واکدار] است (حرف c در نوشتار ایتالیایی و رومانیایی نمایانگر [k] می‌باشد). ناهمگونی همخوان و واکه در زبان يك فرايند غير معمول است. اما اگر فرض بر این داریم که صورت اولیه این واژه *amika** بوده است، وضعیت بسیار طبیعی تر جلوه خواهد کرد. در این مورد، می‌توان گفت که پروانسی و اسپانیولی با تبدیل همخوان [ـا واکدار] [k] به دهمتای [ـا واکدار] خود، یعنی [g] در بین دو واکه [ـا واکدار]، از فرايند معمول همگونی استفاده کرده است. از این رو، روش تطبیقی ما را رهنمون می‌سازد تا *amika** را به منزله محتملترین صورت زبانی برگزینیم، زیرا در این مورد همگونی بسیار معمولتر و طبیعی تر از ناهمگونی است. ما می‌دانیم که صورت لاتینی این واژه *amica* بوده است (که در آن حرف c نمایانگر [k] می‌باشد)، بنابراین، اصول روش تطبیقی به کمک حقایق تاریخی تأیید می‌شود.

روش مقایسه‌ای تقریباً به همین طریق در مورد سایر نمونه‌ها نیز عمل خواهد کرد. بار دیگر واژه «تغییر دادن» را مورد ملاحظه قرار دهید: *mudar* در برتقالی، *mutare* در اسپانیولی، *a muta* در رومانیایی. نخستین فرضیه ما درباره صورت اولیه این واژه *muTar (e)** خواهد بود؛ یعنی، صورت اولیه دارای m، u، a، و r، و نیز يك انسدادی [ـا واکدار] یا [ـا واکدار]، و احتمالاً e پایانی است. به طریقی که در مورد بحث مربوط به *amika** استدلال شد، باید فرض بر این داریم که صورت اولیه واژه «تغییر دادن» *mutar (e)** بوده است. اما در مورد e چه تصمیمی خواهیم گرفت؟ بار دیگر، پاسخ به این پرسش اساساً در گرو مسئله طبیعی بودن است. آیا از دست دادن يك واکه بی‌تکیه در جایگاه پایانی واژه طبیعی تر است، یا افزودن آن؟ احتمال وقوع مورد نخست بیشتر است. در زبان انگلیسی نمونه‌هایی از این مورد بسیار است، که در آنها واکدهای پایان واژه دیگر تلفظ نمی‌شوند و در نظام نوشتاری آن، e های غیر ملفوظ بسیاری در پایان واژه‌ها ظاهر می‌گردند. از این رو، ما *mutare** را به منزله بازسازی صورت زبانی اولیه‌ای تلقی می‌کنیم که صورتهای جدید گونه‌گونی از آن مشتق شده‌اند. این بازسازی به کمک شواهد تاریخی تأیید می‌شود، زیرا واژه لاتینی آن در واقع *mutare* بود.

روش مقایسه‌ای ابزاری را برای بازسازی گذشته فراهم می‌سازد. حتی بدون وجود اسناد مدون قدیمی تر برای نمایاندن (یا تأیید) وقوع واقعی صورتهایی مثل *amica* و *mutare*، زبان‌شناسی در زمانی می‌تواند، با درجه‌ای از اطمینان، بسیاری از صورتهای و ویژگیهای زبانه‌های گذشته را مشخص کند. (این قبیل صورتهای فرضی و بازسازی شده

را، که به واسطه اعمال روش تطبیقی تولید می‌شوند، صورتهای ابتدایی^{۱۱}، وزبانی را که در آن وقوع این قبیل صورتهای زبانی اتفاق می‌افتد، زبان ابتدایی^{۱۲} نامند؛ از این‌رو، بازسازیهای ما در بالا، که مبتنی بر زبانهای رومیایی جدید هستند، نمایانگر زبان رومیایی ابتدایی می‌باشند. روش تطبیقی نه تنها برای برخی از واژه‌ها صورتهای بازسازی شده فرضی ارائه می‌دهد، بلکه بر انواع نحولات حادث نیز پرتو می‌افکند. تفاوت‌های موجود بین یک‌صورت ابتدایی بازسازی شده و صورتهای شناخته شده‌ای که صورت ابتدایی بر بنیاد آنها ایجاد می‌شود، نیازمند توجیه است. این توجیه به واسطه تحولاتی فراهم می‌شوند که در فاصله زبان ابتدایی و زبانهای جدید تر رخ می‌دهند.

گذشته را نمی‌توان از طریق روش تطبیقی کلاً بازسازی کرد. ما می‌توانیم فقط به یک مرحله پیش‌از زمانی که از آن اسنادی در دست داریم، بازگردیم. به هر حال، باید پنداشت که صورتهای بازسازی شده خود موارد متحول شده‌ای از صورتهای زبانی قدیمی‌تر هستند. حتی صورتهای بازسازی شده ممکن نیز امکان دارد ناقص باشند. برای مثال، اگر یکی از آواهای زبان ابتدایی در طول زمان از بین برود و در هیچ یک از زبانهای جدیدتر ردی از خود برجای نهد، راهی برای نمایاندن وجود آن آوا در زبان ابتدایی باقی نمی‌ماند. همخوان *m* در واژه *lunae diem* «دوشنبه» در زبان لاتین عامیانه را مورد ملاحظه قرار دهید. هیچ یک از زبانهای جدید فهرست شده در شکل ۱-۱۸ چنین همخوانی در واژه «دوشنبه» ندارد؛ در این مورد ما نمی‌توانیم همخوان *m* را برای زبان رومیایی ابتدایی بازسازی کنیم، مگر شواهد دیگری بیابیم که در آنها *m* ظاهر شود.

در مورد زبانهای رومیایی روش تطبیقی واقعاً لازم نیست. تاریخ این زبانها پر از اسناد است، بنابراین، درباره آنها می‌توان مستقیماً تصمیم گرفت. اما، در مورد اکثر زبانها وضع بدین منوال نیست. در واقع، در مورد تاریخ اکثر زبانهای جهان شواهد واقعی اندکی موجود است. البته، در مورد زبانهایی که فاقد نظام نوشتاری هستند یا اخیراً دارای نظام نوشتاری شده‌اند، وضع بدتر است. در این قبیل موارد، روش تطبیقی می‌تواند تاریخ زبانهای مورد نظر را تا حدودی مشخص کند. اما، حتی در چنین مواردی نیز، قرض‌گیری گسترده می‌تواند مسئله را چنان پیچیده کند که تعیین اینکه کدام زبانها واقعاً به هم مربوطند و کدام زبان سایرین را تحت تأثیر قرار داده و به منزله منبع قرض‌گیری عمل کرده‌اند، دشوار می‌شود. هر چند زبان‌شناسان بطور معقول اطمینان دارند که توانسته‌اند

میان بسیاری از زبانهای اروپایی رابطه ایجاد کنند، اما، برای مثال، به‌هنگام پرداختن به روابط زبانهای آفریقا یا سرخوستان آمریکای جنوبی و شمالی، اطمینان خود را به‌مقدار زیادی از دست می‌دهند. خوانندگان که به بررسی روابط در سرتاسر جهان علاقه دارند، بهتر است به فصل اول رجوع کنند، که در آنجا این موضوع بطور مختصر مورد بحث قرار گرفته است.

ابزار دیگر برای بازسازی تاریخ زبان بازسازی درونی^{۱۳} است. برخلاف روش تطبیقی (که نیازمند اطلاعاتی از دو یا چند زبان خویشاوند می‌باشد)، بازسازی درونی مبتنی بر شواهد برگرفته از یک زبان است. در اینجا زبان‌شناس تاریخی می‌کوشد صورت‌های قدیمی‌تر زبان را، و نیز قواعد تحولی پدید آورنده صورت‌های جدید را مشخص کند. اطلاعات لازم برای بازسازی درونی اساساً از تغییرات حادث در نماهای آوایی تکواژهای منفرد فراهم می‌شود. زبان‌شناس فرض بر این می‌دارد که در برهه‌ای از زمان در قدیم، تکواژی فقط یک صورت آوایی داشته و دیگر اینکه، هر وضعیت جدیدی که پیش از یک صورت دارد، ناشی از تحول زبانی است. به عبارت دیگر، هر تحول حادث در تاریخ زبان اغلب ردهای از صورت‌های قدیمی‌تر برجای می‌نهد، و بدین ترتیب، فرد تحلیل‌گر را قادر می‌سازد تا در مورد مرحله ابتدایی‌تر زبان بینشی کسب کند. مرحله قدیمی‌تر حاصل از بازسازی درونی مرحله پیش-زبان^{۱۴} نامیده می‌شود. برای مثال، اگر ما از اطلاعات مربوط به انگلیسی جدید و از اصول بازسازی درونی استفاده کنیم، می‌توانیم صورت‌هایی از پیش-انگلیسی جدید^{۱۵} را مشخص کنیم. بازسازی درونی فقط معلوم می‌دارد که این قبیل صورت‌های زبانی پیش‌از دوران انگلیسی جدید وجود داشته‌اند؛ این روش نمی‌تواند زمان دقیق وقوع آن صورت‌های زبانی را مشخص کند (مثلاً انگلیسی میانه یا انگلیسی باستان).

در فصل ۱۰، چند موقعیت را بررسی کردیم که در آنها یک زبان معاصر دارای تکواژهایی با دو نمای آوایی بود؛ همچنین، قاعده واجی همزمانی‌ای را مورد بررسی قرار دادیم که برای ارتباط دادن صورت‌های آوایی به نمای واجی به کار می‌رفت. همان اطلاعاتی که به منزله شالوده این تحلیل به کار رفت، می‌تواند برای کاوش تاریخ زبان نیز به کار رود. برای مثال، جایگزینی انسدادیهای واکدار اسپانیولی، یعنی [b, d, g]، با سایشیهای واکدار [β, δ, γ]، حاکی از وجود یک نمای واجی واحد و یک قاعده واجی

13. internal reconstruction 14. pre-language

15. pre-English

است که انسدادی‌های واکدار را در جایگاه میان واکه‌ای به سایشی تبدیل کرده است. از طریق بازسازی درونی، فرض می‌شود که در مرحله قدیمی تر اسپانیولی (پیش-اسپانیولی)، فقط انسدادیهای واکدار وجود داشته‌اند. سپس، با افزودن قاعده‌ای که ارزش [پیوسته] را تغییر داد، یعنی بین واکه‌ها [— پیوسته] را به [÷ پیوسته] مبدل ساخته زبان پیش-اسپانیولی متحول شده است. در مورد تحول تاریخی انسدادیهای واکدار آلمانی نیز می‌توان چنین استدلالی ارائه نمود. به‌طوری که در فصل ۱۵ متذکر شدیم، در آلمانی جدید در جایگاه پایانی واژه فقط انسدادیهای بیواک ظاهر می‌شوند، اما بسیاری از تکواژها نمایانگر جایگزینی انسدادیهای واکدار و بیواک به وسیله یکدیگر هستند، البته انسدادیهای بیواک تنها در پایان واژه وقوع می‌یابند؛ برای مثال، [hʊnt] «سگ» و [hʊndə] «سگها». از دیدگاه تاریخی، اطلاعات را می‌توان برای بازسازی گونه قدیمی تر آلمانی (پیش-آلمانی جدید) به کار برد که در آن تنها صورت آوایی برای واژه «سگ» چه در مفرد و چه در جمع، [hund] بود. به دنبال این مرحله، ما فرض می‌کنیم که بر پیش-آلمانی جدید یک قاعده واجی در زمانی افزوده شد، در نتیجه، در جایگاه پایانی واژه انسدادیهای [÷ واکدار] تبدیل به [— واکدار] شدند. این تحلیل را می‌توان به کمک اطلاعات تطبیقی مورد تأیید قرار داد، زیرا واژه *hound* [hawnd] در انگلیسی جدید از نظر تاریخی با واژه «سگ» آلمانی، یعنی با [hʊnt] مرتبط است. واژه انگلیسی در جایگاه پایانی [d] واکدار را حفظ کرده است؛ زبان انگلیسی تحت تأثیر تحول واجی‌ای که در آلمانی رخ داد، قرار نگرفت.

تحولات حادث در صورتهای آوایی یک تکواژ جدید فقط یکی از موارد تحول زبانی است. همچنین، ممکن است در نظام همزمانی زبان وقوع یک واحد آوایی نسبتاً نادر باشد. برای مثال، در انگلیسی جدید آوای [ŋ] به مراتب کمتر از سایر خیشومیها، یعنی [m] و [n] ظاهر می‌شود. افزون بر آن، جفتهای کمینه نسبتاً اندکی وجود دارند که به واسطه [ŋ] و یک خیشومی دیگر از هم متمایز می‌گردند، هر چند که بسیاری از جفتهای کمینه بواسطه [m] و [n] از هم متمایز می‌شوند، مانند *'mine/nine' might/night*، *map/nap*. این نمایانگر آن است که در دوران پیشین، [ŋ] در انگلیسی یک واحد آوایی تمایز دهنده به شمار نمی‌آمد. در انگلیسی جدید [ŋ] عموماً پیش از [g] و [k] (که جایگاه تولید هر دو با جایگاه تولید [ŋ] یکسان می‌باشد)، و گاهی اوقات در پایان واژه ظاهر می‌شود. جفتهای کمینه جدید حاصل از [ŋ] و [m] یا [n] تقریباً فقط موقعی امکان پذیر می‌شود که آوای خیشومی در جایگاه پایانی واژه ظاهر شود؛ مانند *seem* [sim]، *seen* [sin]، و *sing* [sɪŋ]. از دیدگاه بازسازی درونی، وقوع محدود

[η] مشخص می‌کند که، از نظر تاریخی، [η] هرگز با [m] و [n] جفت کمینه‌ای ایجاد نمی‌کرد، بلکه [η] فقط پیش از [k] و [g] ظاهر می‌گشت. سپس، آوای [g] پس از [η] در پایان واژه حذف شد، و بدین ترتیب، در انگلیسی جدید جفت‌های کمینه‌ای به وجود آورد. از این رو، ما فرض می‌کنیم که [sing]* صورت پیش-انگلیسی جدید ریشه sing است، و در واقع، اسناد مدونی از انگلیسی باستان در دست است که حاکی از وجود [g] هستند. املاي انگلیسی قدیم و نیز جدید، مثلاً *sing*، این ادعا را تأیید می‌کند. بسیاری از محدودیت‌های روش تطبیقی در مورد بازسازی درون‌سی نیز به چشم می‌خورد به‌رحال، این دو دیدگاهی که در مورد بررسی‌های در زمانی ارائه شد، تاریخ زبانها و ماهیت تحول زبانی را بطور اساسی روشن می‌سازند.

ارتباط همگانی

میزان ارتباط همگانی^{۱۶} میان سخنگویان یک زبان عامل مهمی در به‌وجود آمدن لهجه‌ها یا زبانهای خویشاوند است. اگر همه سخنگویان یک زبان با کلیه سخنگویان دیگر ارتباط داشته باشند، در آن صورت، هر چند تحول زبانی رخ می‌دهد، اما زبان به لهجه‌ها یا زبانهای جدید تبدیل نمی‌شود. البته، سخنگویان اکثر زبانها خیلی زیاده‌تر از آن هستند که بتوانند همه با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

افزون بر تعداد سخنگویان، عدم وقوع ارتباط همگانی کامل ممکن است ناشی از عوامل متعددی باشد. ویژگیهای جغرافیایی ممکن است مانعی بر سر راه ایجاد تماس میان اقوام مختلف باشد؛ در گذشته، یک رودخانه وسیع یا یک سلسله کوه گاهی اوقات مانع بزرگی برای ارتباط همگانی به‌شمار می‌رفت. از این رو، اغلب متوجه می‌شویم که لهجه‌ها یا زبانهای خویشاوند به‌واسطه وجود رودخانه، کوه، دریاچه، و غیره پدید آمده‌اند. برای مثال، زبان کاتالی به‌واسطه کوه‌های ایبری^{۱۷}، واقع در شمال شرقی اسپانیا، از اسپانیولی کاستیلی^{۱۸} جدا شده، و اسپانیولی اندالوسی^{۱۹} به‌وسیله کوه‌های سیرا مورنا^{۲۰}، واقع در جنوب اسپانیا، از کاستیلی جدا گشته است. به طریق مشابه، ساحل شرقی ایالات متحده را می‌توان به سه منطقه لهجه‌ای عمده، یعنی شمال، مرکز، و جنوب تقسیم کرد. گستره این مناطق را می‌توان در شکل ۲-۱۸ ملاحظه نمود. اگر یک نقشه جغرافیایی روی شکل ۲-۱۸ قرار

16. intercommunication

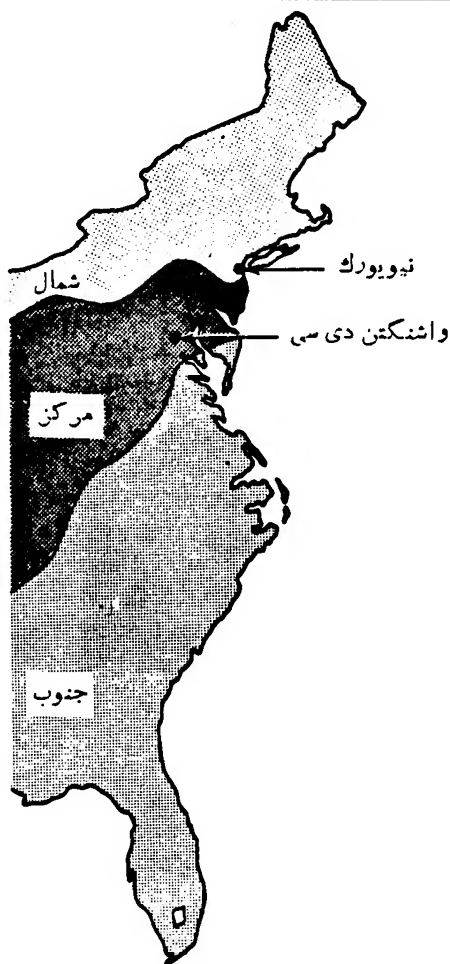
17. Iberian Mountains

18. Castilian Spanish

19. Andalusian Spanish

20. Sierra Morena

شکل ۲-۱۸



دهیم، متوجه خواهیم شد، که تا حدود زیادی، مرزین قسمت مرکزی و جنوب برکوههای بلو ریج^۲ واقع در ویرجینیا و کارولینای شمالی منطبق می‌باشد. مرانعی که سخنگویان يك زبان را از ارتباط همگانی باز می‌دارند، همیشه مانند سلسله جبال و پدیده‌های مادی نیستند. برای مثال، موقعی که، بخش بخصوصی از جمعیت به خاطر طبقه اجتماعی از سایرین جدا می‌شود، ارتباط همگانی کمتر صورت می‌گیرد.

بنابراین، احتمال زیاد می‌رود که لهجه‌های جداگانه ایجاد گردند، لهجه‌های حاصل از این قبیل تقسیم بندیهای مبتنی بر طبقه اجتماعی در يك جامعه، ماهیت اجتماعی دارند، نه منطقی؛ یعنی، لهجه از ویژگیهای مردم متعلق به طبقه اجتماعی خاص نشأت می‌گیرد، نه از ویژگیهای خاص منطقی از کشور. در سالهای اخیر، تعدادی از زبان‌شناسان و جامعه‌شناسان به پژوهش پیرامون نوعی زبان مشغول بوده‌اند که عموماً انگلیسی سیاهان نامیده می‌شود. این، يك لهجه اجتماعی است که توسط بسیاری از سیاه پوستان آمریکا که قشر اجتماعی-اقتصادی پایین‌تری را تشکیل می‌دهند (یا زمانی تشکیل می‌دادند)، به کار برده می‌شود. به خاطر جدایی سیاهان و سفید پوستان و انزوای فرهنگی و زبانی، چنین لهجه‌ای وجود دارد، و در برخی موارد، هنوز هم در جامعه ما حاکم است.

در فصل ۲۵ پیرامون لهجه‌های اجتماعی مختلتر بحث خواهیم کرد.

درست بدان گونه که فقدان ارتباط همگانی موجب پیدایش تمایزات لهجه‌ای می‌شود، وجود آن نیز ممکن است از به وجود آمدن لهجه‌های جداگانه جلوگیری کند. در واقع، ارتباط همگانی ممکن است حتی موجب یکنواخت‌سازی لهجه‌ای ۲۲ شود، یعنی وضعیتی که در آن تفاوت‌های لهجه‌ای از بین می‌رود.

جابجایی جمعیت یکی از عوامل عمده یکنواخت سازی لهجه‌ای است. هرچه مردم از منطقه‌ای به منطقه دیگر نقل مکان می‌کنند، لهجه خود را به همراه می‌برند. آنان بر اثر مواجه شدن با لهجه‌ای جدید، ممکن است برخی از ویژگیهای قدیم خود را از دست دهند و در همان حال ویژگیهای جدیدی را کسب کنند. بدین طریق، يك لهجه جدید ایجاد می‌گردد؛ لهجه‌ای که جایگزین دو لهجه متمایز پیشین می‌شود.

در دوران اخیر، یکی دیگر از عوامل یکنواخت سازی لهجه‌ای ممکن است استفاده از انواع وسایل ارتباط جمعی باشد. نخستین مجرای ارتباطی‌ای که به ذهن می‌رسد، تلویزیون است، اما اثرات تلویزیون روی گفتار ملت هرگز بطور کامل مورد بررسی قرار نگرفته است. باید متذکر شد که تلویزیون فرصت لازم را برای وقوع ارتباط همگانی فراهم نمی‌سازد. مردم به تلویزیون گوش می‌دهند، اما با آن سخن نمی‌گویند؛ ارتباط در این باره يك جانبه است.

عوامل غیر زبانی

تفاوت بین زبان و لهجه يك موضوع زبان‌شناختی صرف نیست. ممکن است دو

نظام ارتباطی به اندازه‌ای شبیه هم باشند که بطور دو جانبه درآگردند، اما از آنها با عنوان زبانهای متفاوت یاد شود. برای مثال، ما معمولاً هلندی و آلمانی را دوزبان متفاوت تلقی می‌کنیم، هر چند آلمانی زبانهای شمال این کشور براحتی می‌توانند با هم‌سایگان خود، که به زبان هلندی تکلم می‌کنند، ارتباط برقرار نمایند. این دو نظام، دراصل به دلایل سیاسی یا ملی گرایانه، به عنوان دوزبان متفاوت تلقی می‌شوند، نه لهجه‌هایی از يك زبان واحد. یعنی، مرزی که این دو کشور مختلف را از هم مجزا می‌کند، به عنوان مرز زبانی عمده نیز پنداشته می‌شود، هر چند چنین مرزی وجود ندارد، عامل غیر زبانی، یعنی هویت ملی، چنان قوی است که واقعیت زبانی را مغلوب می‌سازد، و این باور که کشورهای متفاوت باید زبانهای مختلفی داشته باشند، هنوز هم بدقت خود باقی است.

درچین نیز مرزهای ملی در طبقه‌بندی زبان مؤثر است. اغلب سخن از زبان چینی رانده می‌شود، اما تفاوت بین لهجه‌های چینی به مراتب بیشتر از تفاوت آلمانی و هلندی است. در بسیاری از موارد، سخنگویان لهجه‌های متفاوت چینی، زبانهای یکدیگر را نمی‌فهمند. از دیدگاه زبان‌شناسی، هر کسی می‌تواند به زبانهای متفاوت تکلم کند، اما وضعیت سیاسی و این واقعیت که کشور چین از يك نظام نوشتاری واژه نگار استفاده می‌کند، این تصور را پدید می‌آورد که زبان چینی دارای تعدادی لهجه‌های بسیار متفاوت است.

نمونه جالب دیگری از عوامل غیر زبانی مؤثر در طبقه‌بندی لهجه‌ها را می‌توان در تاریخ بررسی انگلیسی سیاه‌پوستان آمریکا یافت. موقعی که در این کشور در ربع دوم قرن معاصر علاقه به لهجه‌ها افزایش یافت، لهجه‌های اجتماعی فراموش شد و در عوض، کوششها پیرامون لهجه‌های منطقه‌ای متمرکز گردید. موقعی که گفتار سیاه‌پوستان تا حدودی مورد توجه قرار گرفت، پژوهشگران عموماً تأکید کردند که بین گفتار سیاه‌پوستان و سفیدپوستان متعلق به يك منطقه و يك طبقه اجتماعی تفاوتی وجود ندارد، با تفاوت آنها بسیار اندک است. البته، این، بازتابی از آگاهی فزاینده در مورد حقوق فردی و نیاز به معتر شناختن مساوات میان نژادها بود. در دهه ۱۹۶۰، در آنجا که سیاه‌پوستان مدعی میراث زبانی و فرهنگی خود شدند، پژوهشگران زبانی بتدریج از يك لهجه خاص انگلیسی، یعنی انگلیسی سیاه‌پوستان سخن به میان آوردند. فردی ممکن است تأکید بر موارد مشابه کند و بدین ترتیب اظهار دارد که يك لهجه واحد وجود دارد، یا ممکن است وی بر موارد افتراق تأکید ورزد و بوجود لهجه سیاه‌پوستان صحه گذارد. نتیجه حاصل بیشتر به عوامل جامعه-هنرناختی، روان‌شناختی، و فردی بستگی دارد تا به واقعیت‌های زبانی هر چند دانشمندان همد می‌کوشند تا به هنگام اعلام نتایجشان دیدگاه‌های شخصی خود را دخالت ندهند، اما

در پژوهشها و نتایج خود، در برابر تأثیر این قبیل عوامل بیشتر از سایرین ایمن نیستند. اما، همان گونه که با مطالعه لهجه‌های اجتماعی انگلیسی آمریکایی مشخص شده است، تشخیص لهجه‌ها تحت تأثیر دیدگاههای جامعه قرار گرفته است.

نگرشها

لهجه صرفاً یکی از چند «شکل» مختلف زبان است. مثلاً قبلاً، لهجه را به عنوان مجموعه‌ای از لهجه‌های فردی دانستیم که در داشتن ویژگیهای زبانی بخصوصی که در گفتار سایر سخنگویان زبان یافت نمی‌شوند، مشترک هستند. پس، روشن است که هر فردی بدلهجه‌ای تکلم می‌کند، اما، به دلایلی، بسیاری از مردم تکلم بدلهجه‌ای خاص را بد، نادرست، یا ناصحیح می‌پندارند. اگر در مورد فردی گفته شود که، «وی به فلان لهجه انگلیسی صحبت می‌کند، بد نحوی بطور ضمنی بیان می‌دارد که آن شخص به زبان انگلیسی تکلم نمی‌کند، یا، حداقل، به انگلیسی «خوب» سخن نمی‌گوید. به عبارت دیگر، در پندار بسیاری از سخنگویان زبان انگلیسی، اصطلاح *dialect* به معنای «لهجه مردود» است. این تحول معنایی تأسف بار می‌نماید، زیرا حاکی از گرایش جامعه ما بدسوی قضاوت در مورد مردم بر مبنای شیوه تکلمشان است. و اما، چه چیزی باعث می‌شود که برخی لهجه‌ها پذیرفته شوند، حال آنکه برخی دیگر مورد قبول واقع نشوند؟ کلیه لهجه‌های يك زبان، همانند همه زبانها، وسیله‌های کارآمدی برای ایجاد ارتباط هستند. آنها به يك اندازه نظام‌مند، رسا، کامل، و قابل تحول برای بر آوردن نیازهای آتی استفاده کنندگان هستند، و غیره.

در اکثر جوامع، مردم یکی از نمونه‌های کاربرد زبانی را بیش از همه می‌پذیرند. آن کسانی که این گونه خاص را به کار می‌برند، از نوعی منزلت برخوردار می‌گردند، و سخنگویان سایر گونه‌ها ممکن است در راستای تقلید از این گونه بکوشند. در این قبیل موارد، ما می‌توانیم از لهجه معیار^{۲۳} صحبت به میان آوریم. کسانی که به لهجه معیار تکلم می‌کنند، ممکن است سایر لهجه‌ها را، که از لهجه معیار متفاوت هستند، استهزا کنند. لهجه‌هایی که تا حدودی از لهجه معیار متفاوتند، غیر معیار^{۲۴} نامیده می‌شوند. ضوابطی که برای طبقه‌بندی يك لهجه بد عنوان معیار یا غیر معیار به کار بسته می‌شود، معمولاً ارتباطی به واقعیت‌های زبانی لهجه ندارند، یا ارتباط کمی دارند. این قبیل قضاوتها بیشتر مبتنی بر واقعیت‌های غیر زبانی هستند. گزینش لهجه معیار به کمک مسابلی از قبیل اعتبار سیاسی، فرهنگی، یا

اجتماعی کسانی تعیین می‌شود که بدان تکلم می‌کنند، گفتار آنان که در جامعه از چنین اعتباری برخوردار است، معیار تلقی می‌شود؛ گفتار افراد فاقد اعتبار و منزلت ممکن است غیر معیار به حساب آید.

مسئله لهجه معیار و غیر معیار در بسیاری از زبانها مطرح است. برای مثال، فرانسوی پارسی عموماً به عنوان لهجه معیار زبان فرانسه پذیرفته می‌شود. سایر لهجه‌های منطقه‌ای از اعتبار کمتری برخوردارند. اما، اعتبار زبان فرانسه پارسی ربطی به ویژگیهای زبانی این لهجه ندارد. بلکه، زبان فرانسه پارسی الگویی است که دیگران به خاطر اعتبار سیاسی، فرهنگی و اقتصادی پاریس برای کسب آن می‌کوشند. تکلم به زبان فرانسه پارسی حاکی از این است که شخص یا باید اهل پاریس باشد، یا یک فرد تحصیل کرده و با فرهنگ. در ایالات متحده هیچ لهجه منطقه‌ای به عنوان الگو عمل نمی‌کند. آنچه که در شهر نیویورک انگلیسی معیار تلقی می‌شود، در فورت ورت، واقع در تگزاس، معیار به شمار نمی‌آید، هر منطقه این کشور زبان معیار خود را داراست. از این رو، صحبت درباره انگلیسی معیار، در واقع بسیار ساده جلوه دادن یک وضعیت لهجه‌ای خیلی پیچیده است.

چون تقریباً کلیه لهجه‌های انگلیسی آمریکایی بطور متقابل قابل فهم است، واقعاً نیازی به یک لهجه معیار واحدی که علاوه بر لهجه محلی و بومی مورد استفاده مردم قرار گیرد، نیست. حتی بدون یک لهجه معیار واحد، کلیه سخنگویان انگلیسی آمریکایی می‌توانند با یکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند. هر چند نقش اصلی زبان ایجاد ارتباط می‌باشد، لهجه‌ها می‌توانند اهداف دیگری را نیز برآورده سازند. لهجه‌های منطقه‌ای و می‌توان به منزله وسیله بیان افتخار به ایالت، منطقه، یا شهر متکلم آن تلقی کرد. برای مثال، مطالب طنز آمیز و داستانها و لطیفه‌هایی که درباره مردم تگزاس گفته می‌شود، در واقع منعکس کننده این مورد است. همچنین، لهجه‌های اجتماعی موجب می‌شوند که شخص خود را از دیگران جدا کند، یا، از سوی دیگر، با استفاده از لهجه اجتماعی خاص، فرد می‌تواند هم رنگی خود با سخنگویان آن لهجه را ابراز نماید. با استفاده از لهجه مربوط به طبقه بالا یا متوسط، شخص می‌تواند به دیگران بفهماند که به حد معینی از تعلیم و تربیت و به میزان معینی از درآمد دست یافته است. بخشی از گذر به طبقه اجتماعی بالاتر را فراگیری لهجه جدید تشکیل می‌دهد تا بازتابی از موقعیت اجتماعی جدید شخص باشد. البته، باید دقت کرد که در این باره تعمیم بیش از حد پیش نیاید. بسیاری از مردم با وجود داشتن تحصیلات قابل توجه، درآمدهای بالا، و تمام دیگر ویژگیهای طبقات اجتماعی بالاتر، به لهجه‌هایی تکلم می‌کنند که سایرین ممکن است آنها را غیر معیار

بنامند. قضاوت روی اشخاص براساس نحوهٔ تکلم آنها، تقریباً به آن اندازه بی‌اساس است که براساس رنگ چشم یا وزن روی میزان هوش و استعداد شخص قضاوت شود.

خلاصه

تحول زبانی دلیل اصلی پیدایش لهجه‌ها و زبانهای خویشاوند است. روش تطبیقی و بازسازی درونی، برای کشف تحول زبانی، مشخص کردن انواع تحولات حادث، و بازسازی نیازبان و صورتهای پیش-زبانی، ابزارهایی را فراهم می‌سازد. در صورتی که سخنگویان یک زبان در ارتباط همه جانبهٔ کامل با یکدیگر نباشد، چنین تحولی به احتمال زیاد منجر به پیدایش لهجه‌ها و زبانهای جدید می‌شود. موانع فیزیکی‌ای از قبیل رودخانه یا کوه، یا موانع دیگری از قبیل لایه‌بندی اجتماعی می‌توانند از ارتباط همگانی جلوگیری کنند. از سوی دیگر، جابجایی جمعیت و وسایل ارتباط جمعی، تماس میان سخنگویان لهجه‌های مختلف را افزایش می‌دهد و ممکن است در نهایت به یکنواختی لهجه منجر گردد. از دیدگاه زبان‌شناسی، هر لهجه‌ای به اندازهٔ لهجهٔ دیگر خوب است. کلیهٔ لهجه‌ها، گونه‌های زبانی نظام‌مند، رسا، و خلاق هستند.

جستار بیشتر

۱- در این فصل، برخی از اصول روش تطبیقی مورد بحث قرار گرفت. علاوه بر ارائهٔ قواعد طبیعی، زبان‌شناس تاریخی با این قرض نیز به کار خود ادامه می‌دهد که تحولات زبانی عموماً و تحولات واجی خصوصاً منظم هستند، و در همهٔ شرایط مربوطه بدون استثناء به وقوع می‌پیوندند. برای مثال، بررسی تاریخی اسپانیولی، در مقایسه با زبانهای رومیایی خویشاوند، نشانگر آن است که در اسپانیولی یک قاعدهٔ واجی‌ای پدید آمد که در آغاز واژهٔ پیش از خوشه‌های همخوانی‌ای که با [s] آغاز می‌شدند، واژهٔ [e] را افزود.

(برای بحث همزمانی این مورد به فصل ۱۵ رجوع کنید). برای هر صورت زبان رومیایی ابتدایی آغازشونده با خوشه‌ای مثل [sp-]، برابر اسپانیولی جدید آن شکل آوایی [esp-] را خواهد داشت. به هنگام کاربرد روش تطبیقی، زبان‌شناس باید صورتهای ابتدایی پیشنهادی و قواعد در زمانی را بیازماید تا اطمینان حاصل کند که هر قاعده در برابر هر صورت ابتدایی آزموده می‌شود، و دیگر اینکه، این قاعده بدون استثنا صورت زبانی جدید و صحیح را در هر مورد تولید می‌کند.

اصول روش تطبیقی را در مورد هر ستون داده‌های زیر به کار بندید تا زبان ابتدایی‌ای

پدید آید که منشأ سه‌واژه موجود در زبانهای ساختگی A، B، و C باشد. بدمنتور انجام این عمل، لازم است برای هر زبان جدید قاعده در زمانی‌ای پیشنهاد شود که برای توجیه تحول واجی حادث بین زبان ابتدایی و زبان جدید بدکاری می‌رود. هر قاعده را با هر صورت ابتدایی بیازمایید. (تذکر: بهترین راه حل نیازمند فقط يك قاعده واجی طبیعی برای هر کدام از این سه زبان خواهد بود.)

معنا	زبان A	زبان B	زبان C
«درخت»	[bal]	[balo]	[balo]
«باد»	[kantid]	[kantid]	[kantit]
«آسمان»	[pit]	[pit]	[pit]
«ماه»	[upar]	[ubaru]	[uparu]
«رعد»	[tudab]	[tudab]	[tudap]
«چمن»	[ebig]	[ebig]	[ebik]
«دریاچه»	[kamp]	[kampe]	[kampe]
«باران»	[amegog]	[amegog]	[kamegok]
«خورشید»	[pitad]	[pidad]	[pitat]
«کوه»	[gonum]	[gonum]	[gonum]
«ستاره»	[tik]	[tigo]	[tiko]
«دره»	[otupid]	[odubid]	[otupit]
«بوته»	[sitep]	[sidep]	[sitep]
«علف هرزه»	[dorak]	[dorago]	[dorako]
«تپه»	[inogeb]	[inogeb]	[inogep]
«جویبار»	[idirek]	[idirek]	[idirek]

۲- بازسازی درونی مبتنی بر این واقعیت است که تحولات در زمانی حادث در يك زبان ردهایی از نظام پیشین بر جای می‌نهند. معمولترین نوع رد عبارت است از حضور دویا چند نمای آوایی برای يك تکواژ واحد. تحول واکه‌ای گسترده در انگلیسی میانه را با توجه به بازسازی درونی مورد ملاحظه قرار دهید (تحول واکه‌ای گسترده در هند سرم «جستار بیشتر» فصل ۱۵ مورد بحث قرار گرفت).

تحول واکه‌ای گسترده در انگلیسی جدید شواهدی از نظام واکه‌ای انگلیسی

میانۀ بدجای گذاشت؛ پیش از تحول واکه‌ای گسترده، واکه‌های سخت و غیر سخت در تلفظ برخی از تکواژهای انگلیسی میانۀ در نوسان بود (برای مثال، [e] در *serene* با [ɛ] در *serenity* در نوسان بود). نوساناتی که در انگلیسی جدید رخ می‌دهد، برای بازسازی درونی مرحله پیش - انگلیسی جدید (حتی بدون داشتن شواهد مسدود مستقیم از انگلیسی میانۀ)، سرخ‌هایی به دست می‌دهند که در واقع به انگلیسی میانۀ نزدیک هستند. اکنون وضعیت انگلیسی میانۀ را پیش از تحول واکه‌ای گسترده مورد ملاحظه قرار دهید. براساس بازسازی درونی، در صورت بودن، چه فرضیه‌ای را می‌توان در مورد واکه‌های پیش - انگلیسی میانۀ ارائه داد؟

فصل ۱۹

لهجه‌های منطقه‌ای

در آخرین ربع سدهٔ نوزده، مطالعهٔ تحول زبانی علاقه به لهجه را افزایش داد، و تعدادی از دانشمندان آلمان، سوئیس، فرانسه، و ایتالیا آغاز به پژوهش پیرامون گونه‌گونی منطقه‌ای زبان کردند. آنان يك الگوی بنیادین برای جغرافیای لهجه‌ای^۱، یا لهجه‌شناسی منطقه‌ای^۲ ایجاد کردند که هنوز هم توسط آن عده از زبان‌شناسان آمریکایی که در مورد جغرافیای لهجه‌ای پژوهش می‌پردازند، به‌کار گرفته می‌شود.

پس از اینکه لهجه‌شناس از گفتار مردم منطقهٔ بخصوصی نمونه برداری کرد، داده‌های خود را به‌کمک نشانه‌های آوایی آوانگاری می‌کند تا بتواند حتی کوچکترین تفاوت‌های موجود در تلفظ را بطور مبسوط ثبت کند. گونه‌گونیهای موجود در نحو و واژگان نیز ثبت می‌شود. سپس، کلیهٔ این اطلاعات روی نقشه‌های منطقه‌ای انتقال داده می‌شود. البته، برای هر مشخصهٔ کاربرد زبانی يك نقشه تهیه می‌گردد. برای مثال، يك نقشه ممکن است نشانگر واژه‌ای باشد که برای نامیدن نوع خاصی از ظرف به‌کار برده می‌شود: مثلاً، *pail* در برخی از مناطق، و *bucket* در مناطق دیگر. نقشهٔ دیگر ممکن است مناطقی را مشخص کند که در آنها عده‌ای واژهٔ *greasy* را با آوای [s]، و عده‌ای دیگر با [z] تلفظ می‌کنند. در هر نقشه معمولاً می‌توان خطی کشید و دو منطقه را از هم جدا ساخت؛ برای مثال، منطقه‌ای را که در آن *pail* به‌کار برده می‌شود، می‌توان از منطقه‌ای جدا کرد که در آن واژهٔ *bucket* ظاهر می‌گردد. چنین خطی را خط مرز زبانی^۳ نامند. يك خط مرز زبانی تنها برای ایجاد مرز بین دو لهجه کافی نیست، اما، موقعی که چند نقشه روی

1. dialect geography

2. regional dialectology

3. isogloss

همدیگر بیفتند، چند خط سر مرز زبانی بر یکدیگر منطبق می‌شوند. نقشه ارائه شده در شکل ۲-۱۸، که سه منطقه عمده ساحل شرقی ایالات متحده را به نمایش می‌گذارد، مبتنی بر تعداد زیادی از نقشه‌های جزئی‌تر است که هر یک توزیع یک مشخصه زبانی منطقه خود را نمایان می‌سازد. خط مرزهای زبانی هر یک از این نقشه‌ها به گونه‌ای بایکدیگر جمع می‌شوند که طرحهای کلی مناطق لهجدهای عمده مشخص می‌گردد. به عبارت دیگر، مرز لهجدهای موقعی پدید می‌آید که دسته‌ای از خط مرزهای زبانی روی هم بیفتند. مردم یک طرف از مرز لهجدهای صورت‌های خاصی را به کار می‌برند که توسط مردم طرف دیگر به کار برده نمی‌شوند، و، در نتیجه، می‌گوییم، آنان به لهجدهای متفاوتی تکلم می‌کنند.

مطالعه لهجدهای منطقه‌ای انگلیسی آمریکایی بیش از چهل سال پیش آغاز شد، یعنی موقعی که شورای جوامع فرهیختگان آمریکا یک طرح پژوهشی معروف به اطلس زبانی ایالات متحده را آغاز کرد. کار اولیه در منطقه نیو اینگلند متمرکز شد، و بدنبال آن مطالعات مربوط به مناطق جنوبی و مرکزی ساحل شرقی انجام گرفت. سایر پژوهشها در بخشهای مرکزی و باختری کشور به انجام رسید، اما مشخصه‌ها و مناطق مورد بررسی عموماً بسیار پراکنده مانده است. در مناطقی غیر از ساحل شرقی، به دشواری می‌توان تصویری از وضعیت لهجدهای منطقه به دست داد.

روشهای پژوهشی

اکثر کارهایی که روی لهجدهای منطقه‌ای آمریکا صورت گرفته، یا به منزله بخشی از طرح اطلس، یا حداقل در ارتباط با آن بوده است. در نتیجه، روشهای مورد استفاده برای گردآوری و تحلیل داده‌ها عموماً از الگوی واحدی پیروی کرده‌اند. نخست، تعدادی از شهرها درون منطقه مورد مطالعه به عنوان نقاط نمونه برداری برگزیده می‌شوند. برای هر نقطه، حداقل دو مشخص توسط یک پژوهشگر کارآزموده و آشنا با آوانویسی، تحلیل زبانی و لهجه‌شناسی مصاحبه می‌شوند. پژوهشگر برای کسب اطلاعات درباره تلفظ، واژگان، و دستور زبان، از یک پرسشنامه استفاده می‌کند. همه پژوهشگران یک منطقه خاص از پرسشنامه واحدی استفاده می‌کنند، و، بدین ترتیب، پس از کامل شدن پژوهش، نتایج حاصل را می‌توانند منظم و ترکیب کنند.

هر چند برخی از پژوهشهای لهجه‌ای بر اساس پرسشنامه‌های پستی انجام می‌شود، اما اکثر پژوهشها از طریق مصاحبه‌های حضوری بین زبان‌شناسان و بومی‌زبانان جوامع تحت

بررسی انجام یافته است. این نوع گردآوری اطلاعات دربارهٔ لهجه‌های منطقه‌ای کاری پرهزینه و وقت‌گراست، اما، بویژه اگر قرار باشد داده‌های معتبری درمورد تلفظ گردآوری شود، لازم می‌نماید. افرادی که در زمینهٔ زبان‌شناسی آموزش ندیده باشند، اغلب از تلفظ خود کاملاً بی‌اطلاع هستند و در مورد گفتار خودشان منابع اطلاعاتی بسیار بی‌اعتباری به حساب می‌آیند پرسشنامه‌های پستی گاهی اوقات برای گردآوری اطلاعات مربوط به واژگان مفیدند، اما، بازهم مصاحبه‌های حضوری رضایت بخش‌تر هستند. از آنجا که افراد بسیاری توجه به انگلیسی «خوب» دارند، ممکن است کاربرد واژه‌ای را که دیگران نمی‌پذیرند، حاشا کنند، حتی اگر آن واژه در جامعهٔ خودشان پذیرفته و رایج باشد. مصاحبه‌کنندهٔ ماهر اغلب می‌تواند این قبیل موارد گمراه‌کننده را عیان سازد.

نیاز به مصاحبه‌های حضوری باعث شده است که میزان حوزهٔ جغرافیایی زیرپوشش مربوط به لهجه‌های منطقه‌ای محدودتر شود. یک مصاحبه ممکن است فقط یک ساعت یا یک روز کامل طول بکشد، که بستگی به درجهٔ کامل بودن مطالعه دارد. در صورتی که حداقل در هر شهر یا هر بخش دوشخص مورد مصاحبه قرار گیرد، کار گردآوری اطلاعات مربوط به یک ایالت نیز چشمگیر می‌شود. تعجب‌آور نیست که بسیاری از ایالتها هنوز بطور مفصل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، بویژه اگر این ذهنیت وجود داشته باشد که گردآوری اطلاعات تنها بخش کوچکی از مطالعهٔ لهجه منطقه‌ای را تشکیل می‌دهد. تدارکات پیش از مصاحبهٔ واقعی، از قبیل انتخاب جوامع و سخنگویان، آموزش دادن مصاحبه‌شوندگان، یافتن منبع حمایت مالی برای اجرای طرح و غیره، ممکن است مستلزم سالها کار باشد. و حتی اطلاعات باید پس از گردآوری تحلیل شود، مورد تجدیدنظر قرار گیرد، به‌روى نقشه‌ها انتقال داده شود، و بررسی گردد. خط مرزهای زبانی باید رسم شوند، و فقط پس از آن است که تعیین مناطق لهجه‌ای ممکن می‌گردد.

کل فرایند بررسی لهجهٔ منطقه‌ای، حتی برای یک منطقهٔ کوچک، چندین سال طول می‌کشد. در انتخاب سخنگویان مصاحبه‌شونده، لهجه‌شناسان اغلب افراد پیرتر با تحصیلات کمتر را برمی‌گزینند، زیرا آنها بیشتر از افراد جوانتری که تحصیلات بیشتر دارند و با سایر لهجه‌ها در تماس بوده‌اند، مایل به کاربرد تلفظ و واژگان محلی یا منطقه‌ای هستند. بالاخره، پس از اینکه نتیجهٔ بررسی لهجه سرانجام منتشر می‌شود، اطلاعات مربوط به ویژگیهای منطقه‌ای ممکن است بطور چشمگیری قدیمی شده باشد. برای مثال، یک بررسی بسیار دقیق در مورد واژگان ناحیهٔ هودسون ولی^۵ واقع در نیویورک و نیوجرسی حاکی

از این است که واژه‌های *pot cheese* «نوعی پنیر» و *darning needle* «سنجاق» صورت‌های زبانی محلی هستند، اما *pot cheesc*، حتی موقعی که بیست سال پیش از این بررسی منتشر شد، تقریباً فقط به وسیله افراد پیر به کار برده می‌شد. افراد جوان و میان سال به جای آن از *cottage cheese* استفاده می‌کردند.

برخی از مشخصه‌های منطقه‌ای مورد بحث در زیرمکن است قدیمی شده و تاکنون از گفتار افراد جوان محو شده باشد. چنین واقعیتی نباید برای خواننده عجیب جلوه کند، زیرا به نظر می‌رسد که در ایالات متحده، بویژه در میان اعضای طبقات متوسط و بالاتری که تحصیلات دانشگاهی دارند و به نقاطی غیر از منطقه لهجی بومی خود مسافرت کرده‌اند، برخی از تمایزات لهجی‌ای هم اکنون تحت تأثیر فرایندهای یکنواخت‌سازی هستند.

لهجه‌های ساحل شرقی

مرزین لهجه‌های منطقه‌ای در طول ساحل شرقی بیش از همه مشخص است. هرچه به سوی غرب برویم، یافتن خط مرزهای زبانی، چه به صورت منفرد و چه بطور مجتمع، به نحو فزاینده‌ای دشوارتر می‌شود. در درجه اول، پدیداری این وضعیت به خاطر جابجایی جمعیت است. نخستین اسکانها در ساحل شرقی صورت گرفت، والگوهای لهجی به اندازه کافی زمان در اختیار داشتند تا ثبات یابند. برای مثال، بسیاری از ساکنین نیوانگلند می‌توانند سوابق پیشینیان خود در نیوانگلند را تا بیش از دویست سال پیش ردگیری کنند. مناطق مرکزی و باختری این کشور اخیراً مسکونی شده‌اند، و ساکنان هر جامعه این مناطق اغلب از مناطق مختلف شرق آمده‌اند. در نتیجه، تفکیک يك منطقه لهجی از يك منطقه لهجی در غرب کوه‌های آپالاش دشوار شده است (به شکل ۲-۱۸ مراجعه کنید).

شکل ۱-۱۹ چندین مشخصه واژگانی را که مناطق لهجی جنوب، مرکز و شمال بخش شرقی کشور را از هم متمایز می‌سازند، به نمایش می‌گذارد. توجه کنید که بسیاری از اصطلاحها حاکی از اشیای معمولی که در روستاها مورد استفاده قرار می‌گیرند، هستند. تاحدودی، این وضعیت ناشی از این واقعیت است که پژوهشهای مربوط به اطلس زبانی بسیار بر اساس گفتار مردم روستا، کم تحصیلات و پیرتر ایجاد می‌شود. مناطق روستایی بطور چشمگیری بیشتر از مناطق شهری گرایش به حفظ مشخصه‌های لهجی منطقه‌ای از خود نشان می‌دهند. از اینها گذشته، جمعیت منطقه روستایی عموماً تاحدودی ثابت می‌ماند. مرقمی که روستایی ایجاد می‌شود، تعداد اندکی از افراد غیر بر آن افزوده می‌شود، و در نتیجه، لهجه محلی تنها با تحولات اندکی به حیات خود ادامه می‌دهد. اما، در شهر، اختلاط جمعیت به مراتب سریعتر متحول می‌شود. مردم از مناطق روستایی نزدیک، از مناطق دورتر

و حتی از کشورهای دیگر به شهرها مهاجرت می‌کنند. از این رو، فرد شهر نشین پیوسته در معرض لهجه‌های دیگر قرار می‌گیرد، و به دنبال آن، لهجه وی نیز به تحول گرایش نشان می‌دهد.

شکل ۱-۹۹

جنوب	مرکز	شمال
snap beans	green beans	string beans
snake doctor/mosquito hawk	snake feeder	darning needle
roasting ears	roasting ears	sweet corn/com-on-the-cob
bucket	bucket	pail

شکل ۱-۹۹، افزون بر ارائه يك نمونه كوچك از ویژگیهای زبانی متمایز در مورد این مناطق لهجه‌ای، بوضوح حاکی از این است که مناطق گویشی را همیشه نمی‌توان قاطعانه مشخص کرد. گرچه این سه منطقه برای «سنجاقك» واژه‌های متفاوتی دارند، اما مناطق مرکزی و جنوبی بی‌تردید دارای واژه‌های مشترکی هستند، از قبیل *bucket* و *roasting ears*. وضعیت مشابهی را نیز می‌توان در بررسی تفاوت‌های تلفظی این مناطق یافت. واژه *greasy* را که یکی از واژه‌های شاخصی مناطق لهجه‌ای شرق است، مورد ملاحظه قرار دهید. در شمال، این واژه معمولاً با [s] تلفظ می‌شود، اما در قسمت مرکزی و جنوب، معمولترین تلفظ با [z] صورت می‌گیرد. سایر جنبه‌های تلفظ حاکی از وجود ویژگیهای مشترك بین شمال شرقی و جنوب هستند، که از قسمت مرکزی متمایزند. شاید یکی از معروفترین ویژگیهای گفتار نیوانگلند و جنوب ظاهر نشدن [r] در جایگاههای پیش ازهمخوان و پایان واژه باشد. در حالیکه فردی از قسمت مرکزی ممکن است واژه *barber* را به صورت [barbər] تلفظ کند، افرادی از نیوانگلند یا جنوب به احتمال زیاد ممکن است آن را [babə] ادا نمایند، یعنی بدون [r] پیش ازهمخوان (پیش از [b]) و بدون [r] پایانی.

توزیع ایسن لهجه خاص را می‌توان با توجه به تاریخ اسکان مهاجران در ساحل

اقیانوس اطلس توجیه کرد. استعمارگران نخستین نیوانگلند، ویرجینیا، و ایالت‌های کارولینا، اهل جنوب انگلستان بودند که در آنجا، در سده هفده، [r] پیش از همخوان با پایان واژه تلفظ نمی‌شد، بنابراین، طبعاً، آنان این لهجه انگلیسی «بدون r» را با خود به همراه آوردند. استعمارگران بعدی، که در منطقه مرکزی سکنی گزیدند، از شمال مهاجرت کرده بودند که در آنجا [r] در آن زمان در پایان واژه یا پیش از همخوان تلفظ می‌شد، بنابراین، این ساکنین لهجه «r دار» را حفظ کردند.

هرچند در مناطق لهجه‌ای شمال و جنوب شرقی در بافت‌های خاصی [r] ظاهر نمی‌شود، اما لهجه نیوانگلند از جنوب متمایز است، زیرا در نیوانگلند، نه در جنوب، یک قاعده واجی وجود دارد، و آن اینکه، هر جا بدنبال واژه مختوم به واکه، واژه‌ای ظاهر شود که با واکه آغاز گردد، [r] بر واژه نخست افزوده می‌شود. بدین جهت، در این لهجه شرق نیوانگلند، گفته می‌شود *Cubar and Africa* یا *Africar and Cuba*، اما هرگز *Cubar and Africar** گفته نمی‌شود.

هرچند از مناطق لهجه‌ای ساحل شرقی مثال‌های بیشتری می‌توان ارائه داد، اما فقط یکی از آنها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم: یعنی، تلفظ واژه‌هایی که با *wh* نوشته می‌شوند، مانند *whine*، *which*، و *whet*. در سرتاسر بخش مرکزی، در اکثر نقاط شمال و جنوب، و در واقع، در سرتاسر اکثر نقاط کشور، این واژه‌ها به ترتیب دقیقاً مثل *wine*، *witch*، و *wet* تلفظ می‌شوند. تنها در چند منطقه پراکنده در شمال و در برخی مناطق جنوب، بین واژه‌هایی که صورت نوشتاری آنها با *w* آغاز می‌گردند و آنهایی که با *wh* آغازین نوشته می‌شوند، تفاوت وجود دارد. در مناطقی که این تمایز وجود دارد، واژه‌هایی که با *wh* نوشته می‌شوند، با توالی آغازین [hw] به تلفظ درمی‌آیند. هرچند [hw] در انگلیسی آمریکایی در حال از بین رفتن است، جالب است توجه داشته باشیم که چه بسیار معلمانی که می‌کوشند این تلفظ را بردانش‌آموزان خود تحمیل کنند؛ اکنون این در واقع تلفظی است منبعث از صورت نوشتاری و با آنچه که اکثر سخنگویان تلفظ می‌کنند ارتباط چندانی ندارد. استدلالی که گاهی اوقات بر حفظ تلفظ [hw] در گفتار ارائه می‌شود این است که از امکان سوء تفاهم ناشی از هم‌آوایی جلوگیری می‌کند، اما چنین استدلالی ضعیف می‌نماید. برای مثال، تقریباً در هر جمله، بافت و اطلاعات نحوی‌ای از قبیل مقوله دستوری، کاملاً روشن می‌سازد که منظور سخنگو *which* است یا *witch*، و نیازی نیست که دو واژه بطور متفاوت تلفظ شوند.

گفتار مناطق مرکزی و غربی

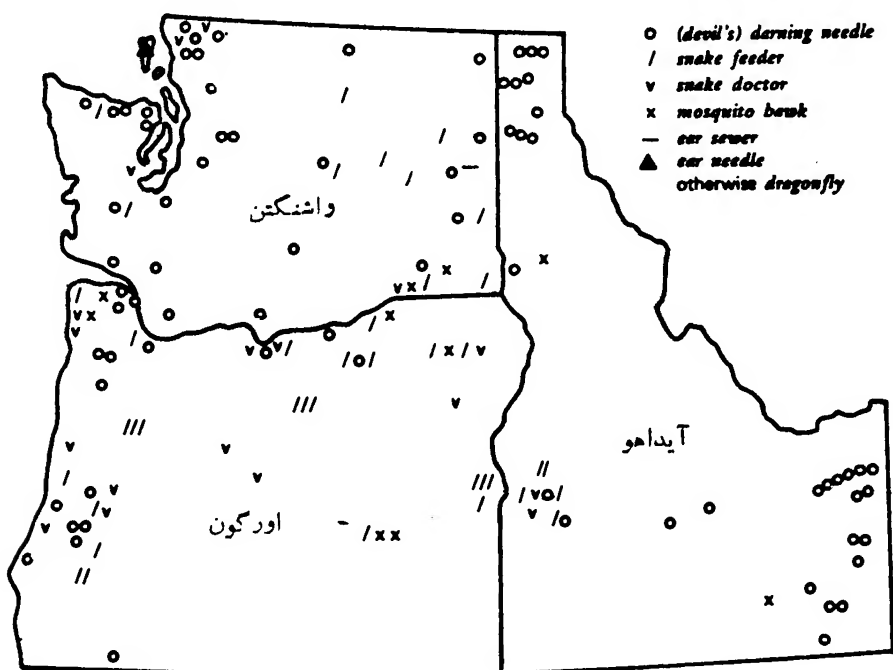
در غرب کوه‌های آپالاش، مرزهای لهجه‌ای دیگر مشخص نیستند. با این حال، می‌توانیم الگوهای بنیادینی را بیابیم که حاکی از نقل مکان ساکنین این منطقه هستند. قدیمی‌ترین سکونت‌ها نمایانگر مشخص‌ترین تقسیم بندی‌های لهجه‌ای می‌باشند. از این رو، در میشیگان، اوهایو، و ایندیانا، مایی تردید به مجموعه‌هایی از خط مرزهای زبانی برمی‌خوریم که نمایانگر تمایزات لهجه‌ای هستند. اما، هرچه به سوی غرب، که اهالی آن از همه مناطق شرق آمده‌اند، برویم، نقشه‌های لهجه‌ای شکل توزیع اتفاقی به خود می‌گیرند.

در میشیگان اکثراً ما با مشخصه‌های مربوط به لهجه شمالی روبرو می‌شویم، حال آنکه در قسمت مرکزی مشخصه‌های غالب مربوط به ایلی نوئیز جنوبی، ایندیانا، و اوهایو بد چشم می‌خورد. بین این دو منطقه یک ناحیه گذر وجود دارد که هم ویژگی‌های شمال و هم قسمت مرکزی را داراست، برای مثال، واژه *pail* در میشیگان، و *bucket* در ایلی نوئیز جنوبی، ایندیانا، و اوهایو رایج است، و *bucket* و *pail* هر دو در منطقه بین این دو رواج دارد. البته، این مناطق به مناطق لهجه‌ای شرقی متصل‌اند، و به طوری که در شکل ۲-۱۸ نشان داده شده است، برای مثال، بین میشیگان و منطقه لهجه‌ای شمال مرز قاطعی وجود ندارد. از این رو، از مشاهده ویژگی‌های لهجه شمال در میشیگان، و مشخصه‌های لهجه قسمت مرکزی در اوهایو نباید متعجب شد. چون خطوط لهجه‌ای به تبعیت از الگوهای مهاجرتی گرایش دارند، و مهاجرت هم به تبعیت از مسیرهای مستقیم و معقول از خود گرایش نشان می‌دهد، انتظار آن می‌رود که مناطق همجوار ویژگی‌های زبانی مشترکی داشته باشند. این انتظار با بررسی تگزاس و نیز سایر ایالت‌ها برآورده شده است. تگزاس شرقی دارای تعدادی واژگان مشترک با منطقه لهجه‌ای جنوب است، مانند *snap beans*. اما، در تگزاس غربی، *green beans* نیز به کار می‌رود. این حقیقت که برخی واژه‌های قسمت مرکزی در این منطقه نیز یافت می‌شود، به کمک الگوهای اسکانی توجیه می‌گردد، زیرا مردم منطقه قسمت مرکزی و نیز جنوب، در تگزاس غربی سکنی گزیده‌اند.

در ایالات باختری، رایج‌ترین وضعیت لهجه‌ای، به گونه‌ای که در شکل ۲-۱۹ نشان داده شده است، همانند وضعیت لهجه‌ای واشنگتن، اورگون و آیداهو است. در ایالات شمال غربی ما با آمیزه‌ای از مشخصه‌های لهجه‌ای بسیار روبرو می‌شویم. مناطق لهجه‌ای شمال، قسمت مرکزی، و جنوب همه به نمایش درآمده‌اند، اما نه به صورت آرایش الگودار مشخص. برای مثال، هرچند *darning needle*، یعنی یک اصطلاح شمالی برای «سنجاقل» در شمال غربی آیداهو به کار می‌رود، در سایر نقاط آیداهو و در واشنگتن و اورگون از سایر کاربردهای همین اصطلاح کم و بیش مجزا می‌باشد. امکان

ترسیم هیچ گونه خط مرز زبانی برای جدا کردن مناطقی که در آنها *darning needle* به کار می‌رود، از آنهایی که در آنها اصطلاحات جدیدی به کار می‌روند، از قبیل *snake feeder* در قسمت مرکزی و *snake doctor* در جنوب وجود ندارد.

شکل ۲-۱۹



باید به خاطر سپرد که در اینجا، به طوری که در بحث پیشین درباره مشخصه‌های لهجه‌ای شرق ایالات متحده ذکر گردید، یارزترین مشخصه‌های منطقه‌ای ممکن است متعلق به روستا باشد. مناطق شهری، به علت اختلاط بیشتر جمعیت، ویژگیهای محلی کمتری دارند. در واقع، موقعی که گفتار مردم شهرهای ساحل باختری را مورد بررسی قرار می‌دهیم، اغلب به تشابهات بیشتری با گفتار ساحل شرقی برخورد می‌کنیم تا با مناطق روستایی غربی همجوار. باز هم باید گفت که این وضعیت معلول الگوهای مهاجرتی است. برای مثال، بسیاری از افرادی که اخیراً به لوس‌آنجلس مهاجرت کرده‌اند از شهر نیویورک بدانجا آمده‌اند.

يك گرایش جالب در کاربرد صورتهای لهجه‌ای بویژه در مناطقی مشاهده می‌شود که در آنها مشخصه‌های لهجه‌ای چندین منطقه ظاهر می‌گردد. سخنگویان به دلایلی دوست ندارند برای شیئی واحد دو واژه داشته باشند، و اگر در منطقه دو اصطلاح به کار رود، مردم اغلب معانی نسبتاً متفاوتی را به آنها نسبت می‌دهند. این مورد در منطقه مرزی ایندیاناى شمالی، اوهایو، و ایلینویز اتفاق افتاده است، که در آنها هم واژه *pail* و هم واژه *bucket* به کار برده می‌شود. بسیاری از سخنگویان بر این نکته پافشاری خواهند کرد که این دو واژه به اشیای متفاوتی اشاره دارند، اما تعداد اندکی از آنان در مورد ماهیت این تفاوت توافق خواهند کرد. به طریق مشابه، کسانی که با واژه‌های *string* - *beans*، *green beans*، و *snap beans* مواجه می‌شوند، ممکن است اظهار دارند که این واژه‌ها سبزیجات متفاوتی اشاره دارند، هر چند تفاوت آنها بندرت توضیح داده می‌شود. يك سخنگوی منفرد ممکن است این قبیل اصطلاحها را پیوسته بطور متفاوت بدکار برد، اما اغلب در این قبیل موارد، بین سخنگویان تفاوت اساسی مشاهده می‌شود.

محدودیت‌های جغرافیای لهجه‌ای

بررسی ویژگیهای لهجه‌ای منطقه‌ای و ثبت آنها روی نقشه، بررسی جالبی را در مورد گونه‌گونیهای موجود در گفتار سرتاسر يك کشور فراهم می‌سازد. اما، يك چنین جغرافیای لهجه‌ای، برخلاف سایر حوزه‌های زبان‌شناسی مورد بحث در این کتاب، در درجه اول، مطالعه کنش زبانی به شمار می‌رود. در جغرافیای لهجه‌ای این سؤال مطرح می‌شود که «مردم چه می‌گویند؟» اما نه اینکه «مردم چه می‌دانند؟» مشاهده آنچه که گفته می‌شود بمراتب سهلتر از مشخص کردن دانش زیر ساختی آن چیزی است که بیان می‌گردد. تاکنون متوجه شده‌ایم که حتی بررسی لهجه‌های منطقه‌ای هم تاچه حد پیچیده است. در بخشهای پیشین، ما برخی از دشواریهای مربوط به درک توانش زبانی را - یعنی دانشی که شالوده کاربرد زبانی را تشکیل می‌دهد - مشاهده نمودیم. برای مثال، برای درک واقعی زبان و مردم، دانستن اینکه برخی از مردم واژه‌هایی مانند *whine* را با [w] آغازین تلفظ می‌کنند یا برخی دیگر با [hw]، کافی نیست. زبان‌شناس می‌کوشد تا بتواند این تفاوت را توجیه کند. وی می‌خواهد بداند که آیا هر دو نوع سخنگویان دارای نمای واجی و زیر ساختی واحد، شاید با [hw]، هستند یا نه. در صورت مثبت بودن پاسخ، سخنگویانی که [w] را به کار می‌برند باید يك قاعده واجی نیز داشته باشند که پیش از [w] در آغاز واژه، [h] را حذف کند، حال آنکه افرادی که آن قبیل واژه‌ها را با [hw] تلفظ می‌کنند، چنان قاعده‌ای ندارند. زیر ساخت کاربرد زبانی مارادستوری

تشکیل می‌دهد که صورتهای زبانی وقواعدی دارد. درک کامل تمایزات لهجه‌ای نیازمند بررسی تفاوت‌های لهجه‌ای برحسب تفاوت‌های موجود در صورتهای زیرساختی و قواعدی است که آنها را به صورتهای روساختی تبدیل می‌سازند. چنین پژوهشهایی بندرت آغاز شده است، اما این حوزه‌ای است که در آن لهجه‌شناسی می‌تواند در آینده رشد کند.

خلاصه

لهجه‌های منطقه‌ای انگلیسی آمریکایی در بخش شرقی کشور، که در آنجا الگوهای اسکانی بسیار قبل ایجاد شده‌اند، کاملاً از یکدیگر مشخص هستند. این منطقه توسط لهجه‌شناسانی که روی اطلس زبانی ایالات متحده کار می‌کنند مورد بررسی قرار گرفته است، و، اکثراً، زبان‌شناسانی که پیرامون لهجه‌شناسی منطقه‌ای پژوهش می‌کنند، برای گردآوری و تحلیل داده‌ها، همین روش را به کار می‌بندند. موقعی که به خارج از مستعمرات آمریکایی اولیه، یعنی غرب کوه‌های آپالاش حرکت می‌کنیم، خطوط مرزی بین لهجه‌های منطقه‌ای کمتر مشخص می‌شود. در منطقه مرکزی این کشور، ما با ویژگی‌های خاصی از ساحل شرقی مواجه می‌شویم که در ارتباط با منشأ ساکنان آن هستند، و بدین جهت، برای مثال، میشیگان اساساً دارای لهجه شمالی است، اما، هرچه به سوی غرب برویم، در توزیع صورتهای لهجه‌ای با الگوسازی کمتری برخورد می‌کنیم. علاوه بر پژوهش بیشتر در مورد گونه‌گونی منطقه‌ای، در آینده لهجه‌شناسان باید توجه خود را به تعیین صورتهای و قواعدی نیز معطوف دارند که زیربنای تفاوت‌های لهجه‌ای را تشکیل می‌دهند.

جستار بیشتر

۱- در آمریکا، تفاوت‌های منطقه‌ای در تلفظ بیشتر در واژه‌هاست تا در همخوانها، و واژه‌های پیش از [r] عموماً تابع گونه‌گونی لهجه‌ای هستند. در بخش شمالی ساحل شرقی، بسیاری از سخنگویان در مورد واژه‌های *Mary*, *merry*، و *marry* واژه‌های متفاوتی به کار می‌برند: در منطقه مرکزی، و نیز در غرب و غرب مرکزی، *merry* با [e]، *mary* با [e]، و *marry* با [æ] تلفظ می‌شود، اما، هر سه واژه اغلب هم‌آوا هستند و معمولاً با [e] تلفظ می‌شوند. لیکن، در این مناطق سخنگویانی هستند که [e] را تنها با *merry* و *Mary* و [æ] را با *marry* به کار می‌برند. شما این واژه‌ها را چگونه تلفظ می‌کنید؟

نشانه‌های آوانگاری را که نمایانگر واژه‌های زیر در تلفظ شما هستند، بنویسید. سپس، از یک سخنگوی لهجه منطقه‌ای دیگر، بخواهید که این واژه‌ها را تلفظ کند، و تلفظ

وی را ثبت کنید. چه تفاوت‌هایی مشاهده می‌کنید؟

- | | |
|------------|-----------|
| (a) orange | (f) fog |
| (b) creek | (g) dog |
| (c) root | (h) can't |
| (d) on | (i) hawk |
| (e) pen | (j) hoop |

۲- واژه‌های ارائه شده در شکل ۱-۱۹ و نیز واژه‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید. کدام يك از این واژه‌ها را در گفتار خود به کار می‌برید؟

معنا	شمال	منطقه مرکزی و جنوب
« حیوانی که بوی تند از خود منتشر می‌کند »	skunk	polecat
« محفظه‌ای که از کاغذ ساخته شده است »	bag	sack
« وسیله‌ای برای جریان یسافتن آب در روی پشت بام »	cavestroughs	gutters
« حشره‌ای که تار می‌تند »	spider	skillet
« دانه محکم داخل میوه » (مثلاً گیلان)	pit	seed
« حیوان کوچک جنگلی »	chipmunk	ground squirrel

در صورتی که شما بیش از يك اصطلاح در هر مجموعه به کار می‌برید (برای مثال، هم *chipmunk* و *ground squirrel*)، آیا معانی آنها متفاوت است؟ هر گونه تفاوت معنایی را با هر گونه تمایزی که به وسیله سایر سخنگویان لهجه شما ایجاد می‌شود، بیان کنید. گاه، سن نیز عامل مهمی در کاربرد مدخل‌های واژگانی است. در صورت ممکن، گونه‌ای که این واژه‌ها را تلفظ می‌کنید، با تلفظ يك سخنگوی مسن‌تر از منطقه خودتان (مثلاً، پدر بزرگ یا ماد بزرگتان) مقایسه کنید.

۳- توزیع مواد غذایی کنسرو شده و منجمد شده در سرتاسر کشور مستلزم برچسبهایی است که آنها را برای سخنگویان لهجدهای منطقه‌ای مختلف بشناسانند. عناصر زبانی *string beans*، *green beans*، و *snap beans* را که در اصل به ترتیب در ساحل شرقی، قسمت مرکزی، و جنوب رایجند، مورد ملاحظه قرار دهید. کدام يك از آنها به‌عنوان برچسب برای مواد غذایی کنسرو شده که در سطح کشور پخش می‌شود، برگزیده شده است؟ برای گزینش این عنصر زبانی، در مقابل سایر عناصر زبانی، چه دلالی دارید؟ آیا می‌توانید مثالهای دیگری از مواد غذایی کنسرو شده یا منجمد شده ارائه دهید که برچسب آن غیر از برچسب مورد استفاده سخنگویان جامعه شما باشد؟ برچسبهای کالاهای کنسرو شده را با علامتهای پخش مواد غذایی تازه در يك خواربار فروشی مقایسه کنید.

فصل ۲۰

لهجه‌های اجتماعی

ما همه نسبت به گفتار خود و سایرین دارای نگرشهایی هستیم، ما، خواه آگاهانه خواه بطور ناخود آگاه، گرایش داریم براساس زبان در باره خود و سایرین قضاوت کنیم، و این قضاوتها بر بسیاری از جنبه‌های زندگی اثر می‌نهند. اگر شخص از زبان طوری استفاده کند که دیگران آن را نادرست، غیر قابل قبول، یا غیر معیار تلقی کنند، ممکن است از داشتن شغل یا ارتقای شغلی محروم شود، یا، اگر کودک باشد، ممکن است در مدرسه از دادن نمره قبولی به وی امتناع شود. در فصل پیش، ما پیرامون گونه گونی منطقه‌ای در زبان بحث کردیم. اکنون، گونه گونیهای مرتبط با طبقه اجتماعی را مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

هر چند برای زبان انگلیسی آمریکایی هیچ لهجه منطقه‌ای واحدی وجود ندارد که کلاً به عنوان زبان معیار مطلوب پذیرفته شود، گفتار آمریکاییهای تحصیل کرده وابسته به طبقه بالا و متوسط بالا عمدتاً در محدوده جامعه خود آنان «درست» پنداشته می‌شود. جدول از این گونه لهجه‌های استاندارد منطقه‌ای، چه در تلفظ و دستور، و چه در کاربرد عناصر واژگانی، به عنوان نداشتن تحصیلات، و در نتیجه، غیر معیار تلقی می‌شود. از آنجا که لهجه‌های معیاری که اعضای يك جامعه به عنوان الگوهای از گفتاری که از نظر اجتماعی پذیرفته است، به کار می‌برند، مبتنی بر گفتار کسانی است که طبقات اجتماعی بالاتر را تشکیل می‌دهند، انتظار می‌رود که گونه گونیهای لهجه‌ای متفاوت با لهجه معیار، در گفتار افرادی یافت شود که به سطوح اقتصادی-اجتماعی پایین تر جامعه تعلق دارند.

مطالعه لهجه‌های اجتماعی و غیر معیار در میان زبان شناسان نسبتاً جدید است. در واقع، فقط در دهه اخیر بوده است که زبان شناسان و جامعه شناسان نیروهای در کنار هم قرار دادند تا حوزه میان رشته‌ای جامعه شناسی زبان را، که در آن زبان و عوامل اجتماعی

مرتبط با زبان مورد بررسی فرار می‌گیرد، پدید آورند.

جابجایی جمعیت

در بررسی لهجه‌های منطقه‌ای، متذکر شدیم که مهاجرت دسته جمعی از بخشی از کشور به بخش دیگر، مشخصه‌های لهجه‌ای را با خود به همراه می‌برد. برای مثال، ایالت میشیگان تعدادی ویژگی‌های لهجه‌ای مربوط به مناطق شمالی بخش شرقی کشور را داراست، زیرا ساکنان قدیمی میشیگان اکثراً از شمال شرقی به این ایالت آمده‌اند، و به هنگام مهاجرت، لهجه بومی خود را به همراه آورده‌اند. این عامل جابجایی جمعیت، اغلب در ایجاد تمایزات لهجه‌ای مرتبط با طبقات اجتماعی نیز مؤثر است.

به‌طور کلی، گفتار مردمی که تحصیلات و درآمدهای نسبتاً بالا دارند، بدون توجه به اینکه در کدام منطقه کشور زندگی می‌کنند، گرایش به یکسان کردن گونه گونه‌های زبانی خود دارند. این امر بیشتر به‌خاطر جابجا شدن طبقات متوسط و بالاتر در جامعه ماست. اشخاص جوان برای تحصیلات دانشگاهی به مکانهای دیگر می‌روند و سپس، اغلب در مکانهایی دور از زادگاهشان شغل پیدا می‌کنند. حتی، ممکن است در جستجوی مشاغل، شرایط جوی، یا محیط بهتر چندین بار مهاجرت کنند. هر مهاجرتی منجر به مقداری یکنواخت شدن لهجه‌ای می‌شود، زیرا، هر چند مردم لهجه‌های بومی خود را به همراه دارند، اما در راستای هر لهجه جدیدی که در معرض قرار می‌گیرند، لهجه‌شان متحول می‌شود، چون اعضای طبقه متوسط مایلند با سرعتی نسبتاً بیشتر با محیط جدید خود همگون شوند، در نتیجه بسیاری از مشخصه‌های متفاوت و بارز گفتارشان معمولاً سرعت از بین می‌رود. در این سطح از جامعه، اغلب تشخیص سکونت‌های طولانی در یک شهر یا حومه شهر از آن کسانی که تازه وارد جامعه شده‌اند، دشوارتر است.

در مورد اعضای متعلق به طبقات اقتصادی- اجتماعی پایین‌تر، که در مورد مهاجرت و امکانات اسکانی، انعطاف‌پذیری بسیار کمتری دارند، وضعیت تا حدودی متفاوت می‌نماید. در حالی که در مقصد مورد نظر افراد واسسته به طبقه متوسط معمولاً شغلی در انتظار است، افراد طبقه پایین‌تر اغلب برای یافتن کار نقل مکان می‌کنند. از آنجا که اینان پول زیادی ندارند، در نتیجه مجبور می‌شوند در محله‌های در سطح پایین‌تر و با اجاره‌بهای کمتر و نزدیک وسایل نقلیه عمومی اسکان یابند تا بتوانند برای یافتن کار، راحت‌تر نقل مکان کنند. البته، مردمانی که قبلاً در این قبیل مناطق ساکن هستند، ممکن است درست چنین وضعیتی داشته باشند. یعنی خود تازه‌واردینی باشند که برای یافتن کار به شهر آمده باشند. در واقع، هنگامی که مردم از مکانی به مکانی دیگر می‌روند، اغلب می‌کوشند

در همسایگی کسانی اسکان یابند که وضعشان با آنها یکسان است، و حتی قبلاً با آنها همسایه بوده باشند، نتیجه این وضعیت را می‌توان در هر شهر بزرگ آمریکا مشاهده نمود. این وضعیت، پدایش جوامع «خارجی» در مناطق شهری ما را توجیه می‌کند. جوامع متعلق به ایرلندیها، ایتالیاییها، لهستانیها در درون و اطراف نیویورک؛ اوکراینیها و عربها در دیترویت؛ چینیها در سانفرانسیسکو؛ و غیره. الگوهای اسکانی مردم فقیرتر تا حدودی ساخت نژادی و طبقاتی برخی مناطق شهری را، مانند محله‌های سیاهپوستان، مناطق چیکانو، و همسایگان سفیدپوست و فقیر جنوبی را توجیه می‌کنند. تعصبات نژادی یا طبقاتی در تعیین اینکه تازه واردین يك شهر در کجا زندگی خواهند کرد، مؤثر است. به هر حال، این قبیل همسایگیها به خاطر انتخاب مهاجرینی ایجاد می‌شود که می‌خواهند در جامعه‌ای زندگی کنند که افرادی مثل خودشان قبلاً در آنها اسکان یافته‌اند.

برخلاف جابجایی اعضای طبقه متوسط، جابجایی اعضای طبقه پایین‌تر عموماً منجر به یکنواخت سازی لهجه‌ای نمی‌شود. همگونی با محیط جدیدی که به تحول لهجه‌ای منجر می‌گردد، رخ نمی‌دهد. در واقع، محیط زبانی يك منطقه جدید ممکن است تا حد زیادی شبیه محیطی باشد که فرد پشت سر گذاشته است. برای مثال، تصور کنید که خانواده‌ای از منطقه روستایی می‌سی‌سی‌پی به دیترویت مهاجرت می‌کند و در همسایگی تعدادی از سایر خانواده‌های اهل منطقه می‌سی‌سی‌پی اسکان می‌یابد. تا جایی که به زبان مربوط می‌شود، ممکن است چنین جلوه کند که خانواده هرگز از وطن خود بیرون نیامده است. در اطراف آنان مردم به همان طریقی صحبت می‌کنند که در جنوب تکلم می‌کردند، و اگر خانواده منابع مالی خود را محدود سازد، تسایلی برای گذراندن زمان بیشتر در خارج از همسایگی نزدیک خود نشان نخواهد داد. آنان فرصت شنیدن، یاد گرفتن، و به کار بردن لهجه محلی دیترویت را نخواهند داشت.

نتیجه این قبیل انزوای زبانی و اجتماعی این است که برخی مشخصه‌های لهجه‌ای (که امکان دارد در منطقه‌ای که مردم از آن مهاجرت می‌کنند، معیار بوده باشد) ممکن است در محیط جدیدشان غیرمعیار تلقی شود. در صورتی که يك مشخصه لهجه‌ای از زبان معیار منطقه‌ای جدید متفاوت باشد، و اگر به کاربرندگان آن مشخصه از اعضای طبقه بالاتر یا متوسط نباشند، هر تفاوتی در گفتارشان به منزله غیر معیار تعبیر می‌شود. برای مثال، تلفظ [grizi] را مورد ملاحظه قرار دهید. ما دیدیم که این در جنوب معیار است، اما تلفظ شمالی آن [grisi] می‌باشد. برای مثال، مردم بومی شیکاگو، دیترویت، و بو فالو،

صورت زبانی [grizi] را غیر معیار تلقی می‌کنند. البته، این تلفظ در آنجا و سایر نقاط توسط افرادی که از جنوب آمده‌اند، به‌کار برده می‌شود. این سخنگویان اغلب در آمدهای پایین دارند و با لهجه‌های منطقه‌ای شمال همگون نمی‌شوند، در نتیجه از نظر بومی زبانان شمال گفتار آنان غیر معیار تلقی می‌گردد.

روابط متقابل بین لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای اغلب بسیار نزدیک است. مشخصه‌هایی که در یک منطقه از نشانه‌های طبقه اجتماعی پایین‌تر تلقی می‌شوند، ممکن است نشانه‌های منطقه‌ای عاریده‌ای از منطقه دیگری باشند که در آن معیار به‌شمار می‌آیند. مثالهای دیگر عبارتند از کاربرد واژه‌های *anymore* و تلفظ واژه‌های *root* و *marry, merry: roof* و *Mary: pen pin* تفاوت‌های موجود میان این صورتهای زبانی در اصل منطقه‌ای است، اما یافتن افرادی که نوعی اهمیت اجتماعی برای آنها قائل می‌شوند، غیر عادی نیست. در برخی مناطق بخش مرکز غربی کشور ما، *root* و *roof* با واکه [U] تلفظ می‌شوند، و تلفظ با [u] غیر معیار پنداشته می‌شود. اما، در بخش شمال شرقی، [u] معیار است، و آنان که این واژه‌ها را با [U] تلفظ می‌کنند، غیر تحصیل کرده انگاشته می‌شوند. به طریق مشابه افرادی که واژه‌های *marry, merry, Mary* را یکسان تلفظ می‌کنند، اگر به منطقه‌ای بروند که در آنجا واکه‌های هر یک از این واژه متفاوت تلفظ شود، ممکن است به‌عنوان اعضای طبقه پایین‌تر انگاشته شوند. در جنوب، اعضای همه طبقات اجتماعی *pen pin* را یکسان تلفظ می‌کنند، زیرا یکی از ویژگیهای منطقه‌ای جنوب این است که [ε] و [I] پیش از همخوان خیشرمی یکسان تلفظ می‌شوند. اما در شمال، قائل نشدن تمایز بین [I] و [ε] پیش از خیشومیها، اغلب نشانی از طبقه اجتماعی پایین‌تر تلقی می‌شود. در بسیاری از مناطق لهجه‌ای شمال شرقی، واژه *anymore* فقط در جمله‌های حاوی عنصر منفی ساز ظاهر می‌شود. می‌توان گفت *I don't do that anymore*، اما گفتن **I do that anymore* غیر دستوری است. در عوض، می‌توان صورت زبانی‌ای چون *I do that nowadays* را به‌کار برد. اما در سایر مناطق لهجه‌ای هر سه این جمله‌ها را به‌کار می‌برند، و در مورد کاربرد *anymore* بدون عنصر منفی ساز، محدودیتی وجود ندارد. از دیدگاه عینی، هیچ‌یک از کاربردهای *anymore* برد دیگری ارجح نیست، اما، آنان که لهجه‌شان چنین محدودیتی دارد، ممکن است به سخنگویانی که لهجه آنها فاقد آن می‌باشد، با دیده تحقیر بنگرند.

خلاصه اینکه، برخی مشخصه‌های دستوری، مانند کاربرد *anymore*، و بسیاری از مشخصه‌های واجی از نظر معیارهای اجتماعی در یک بخش کشور غیر معیار، اما در مکانی دیگر به‌خاطر مسایل منطقه‌ای معیار تلقی می‌شوند. قضاوت‌های افراد در مورد اینکه گفتار

کسی «درست» یا «معیار» است، در درجهٔ اول مبتنی بر میزان آشنایی آنان با آن گفتار است. گفتار پذیرفته، گفتاری است که با لهجهٔ اجتماعی یا منطقه‌ای شخص مطابقت نماید؛ تفاوت‌های موجود در گفتار بطور نادرست موارد غلط تلقی می‌شوند. حقیقت اینکه، این قبیل برداشتها منعکس‌کننده عدم درک ماهیت زبان، تحول زبانی، و گونه گونی لهجه‌ای است.

سبک‌های گفتاری

در بخش مربوط به بافتها و سبکها در فصل ۶، متذکر شدیم که زبان در بافت‌های مختلف به صورت‌های متفاوت به کار برده می‌شود. هر سخن‌گویی گونه‌های زبانی متنوعی را به کار می‌برد، و مناسب با موقعیت، موضوع، و افراد درگیر در بافت ارتباطی، سبک گفتار خود را برمی‌گزیند. سبک در کاربرد زبانی چیزی به مراتب بیشتر از برگزیدن عناصر واژگانی مورد بحث در فصل ۶ است. همچنین، سبک‌های گفتاری مختلف ویژگی‌های واجی خاص خود را دارند، و برخی از مشخصه‌های واجی ممیز سبکها ممکن است در تشخیص لهجه‌های اجتماعی مؤثر واقع شوند. برای مثال، معمولاً باور بر این است که اعضای گروه‌های اجتماعی پایین تر پسوند *ing* را بیشتر با آوای خیشومی لثوی [n] تلفظ می‌کنند تا باخیشومی نرم‌کمی [ŋ]. در آثار مکتوب نیز این امر مشهود است، مثلاً به جای *running* از املای غیر معمول *runnin'* استفاده می‌شود. اما چنین باوری ساده اندیشی بیش از حد دربارهٔ واقعیت‌های مربوط به لهجه‌های اجتماعی زبان انگلیسی است. هر فردی، بدون توجه به موقعیت اجتماعی‌اش، در بافت‌های موقعیتی بسیار رسمی، مانند خواندن فهرست واژه‌ها برای آموزگار، از [ŋ] استفاده می‌کند، و، در همان حال، در موقعیت‌های بسیار غیررسمی [n] را به کار می‌برد. این تفاوت کاربردی، در صورتی که اصلاً وجود داشته باشد، عموماً فقط به سبک مربوط می‌شود. شاید این گونه باشد که مردم وابسته به سطوح اقتصادی-اجتماعی پایین تر، در *ing*، بیشتر از [ŋ] استفاده می‌کنند تا [n]، اما ممکن است آنان فقط در مواردی اندک نیاز به سبک رسمی گفتاری داشته باشند. به طریق مشابه در لهجه‌های اجتماعی، [t] یا [f] اغلب به جای [θ] در صورت‌های معیار، به کار برده می‌شود، مانند صورت‌های تلقی [wɪt] یا [wɪf] به عوض *with*. اما، در کلیهٔ این لهجه‌ها، هنگامی که موقعیت کاملاً رسمی است سخن‌گویان می‌توانند از [θ] استفاده کنند، و بی‌تردید این کار را انجام می‌دهند.

اغلب، همان مشخصه‌هایی را که مردم در گفتار دیگران غیر معیار تلقی می‌کنند، در گفتار خودشان نیز ظاهر می‌شود. برای مثال، تعداد اندکی از ما معمولاً از کاربرد [n] یا [ŋ] در برابر *ing* آگاه هستیم، اما ممکن است بویژه در بافتی که نیازمند سبک رسمی

است و در آن [n] مناسب جلوه نمی‌کند، متوجه ظاهر شدن آن در گفتار شخص دیگری باشیم. ممکن است بسیاری از مردم صورتهای تلفظی [æst] و [slks] را به ترتیب برای واژه‌های *asked* و *sixth* غیر معیار تلقی کنند، حال، جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید و آنها را طوری با صدای بلند بخوانید که گویی بطور غیر رسمی با دوستی صحبت می‌کنید،

- (1) I asked him to come home.
- (2) Take one and five-sixths cups of sugar.

هرچند در انگلیسی معیار [æskt] تلفظ رسمی واژه *asked* و [siksθs] تلفظ رسمی واژه *sixths* است، حتی تحصیل کرده‌ترین فرد، که از نظر اجتماعی سخنگوی معتبری به شمار می‌رود، به احتمال زیاد این خوشه‌های همخوانی پایانی را در گفتار سریع و غیررسمی کوتاه‌تر می‌کند. در نتیجه، صورتهای آوایی [æst] و [slks] ظاهری می‌گردند، یعنی صورتهای تلفظی‌ای که در موقعیتهای بسیار رسمی، غیر معیار، اما در گفتار غیررسمی، معیار پنداشته می‌شوند.

سخنگویانی که در مورد گفتار خودشان دچار بی‌اطمینانی هستند، بیش از همه به انتقاد از گفتار دیگران گرایش دارند. مثال بارزی در این باره کاربرد ضمیرهای *I* و *me* است. اکثر سخنگویان در گفتار عادی می‌گویند *it's me*، اما برخی از آموزگاران این عبارت را نادرست تلقی می‌کنند و به شاگردان خود می‌آموزند که بگویند *it is I*. در نتیجه، برخی از سخنگویان نسبت به کاربرد *I* و *me* حساس می‌شوند. آنان، برای مثال، با شنیدن صورت غیر معیار *John and me went home* بشدت واکنش نشان می‌دهند. اما، ممکن است در گفتار خود واکنش بیش از حد بروز دهند و برای اجتناب از کاربرد نادرست *I, me* را به جای *me* در بافتهای غلط به کار ببرند؛ بنابراین، به عوض جمله معیار و درست *between you and me*، بگویند *between you and I*. این قبیل اصلاحات بیش از حد، که یک مورد اصلاحی را به ورای حوزه مناسب گسترش می‌دهد و منجر به پیدایش صورتهای غیر معیار می‌شود، از نشانه‌های اشخاصی است که از نظر زبانی نامطمئن می‌باشند. اصلاحات بیش از حد اغلب نشانگر آن است که شخص سخنگو در اصل به لهجهای غیر معیار تکلم می‌کرده است، اما، این همیشه واقعیت ندارد. گاهی اوقات مردم بایک لهجه معیار آغاز می‌کنند، اما، با پذیرفتن گونه معیار تجویز شده

ازسوی آموزگار، متوسل به‌اصلاح بیش ازحد شده و در گفتارشان مشخصه‌های غیرمعیار ظاهر می‌گردد.

ازاین رو، بسیاری از مشخصه‌های لهجه‌ای اجتماعی طبقه پایین‌تر در زبان انگلیسی، در لهجه‌های طبقه‌های متوسط و بالاتر نیز ظاهر می‌گردند. تفاوت آنها فقط در موقعینهای مربوط به‌کاربرد مشخصه‌ها نهفته است.

جنبه‌هایی از زبان انگلیسی غیرمعیار

هرچند بسیاری از مشخصه‌های زبان انگلیسی غیرمعیار را می‌توان، با بررسی دقیق، چند به‌عنوان مشخصه‌های منطقه‌ای نابجا و چه به‌عنوان کاربرد گفتار غیررسمی در موقعیت رسمی تلقی کرد، اما ویژگیهای بخصوصی وجود دارند که هرگز در هیچ نوع انگلیسی معیار ظاهر نمی‌شوند. هرچند اکثر این ویژگیها به‌جنبه‌های نحوی مربوط می‌شوند، اما برخی از آنها جنبه‌های آوایی را نیز دربرمی‌گیرند.

از آنجا که کلیه سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند آواهای [θ] و [ð] را در شرایط رسمی در واژه‌های مناسب به‌کار برند، پس، بی‌تردید نماهای واجی واژه‌های واجی واژه‌هایی مانند *through* و *that* حاوی این واحدهای آوایی هستند. اما، در گفتار غیررسمی برخی لهجه‌های اجتماعی، [t] و [d] به‌ترتیب جای [θ] و [ð] را می‌گیرند، بنابراین، واژه *through* به‌صورت چیزی شبیه [tru]، حال آنکه واژه *that* به‌صورت [daet] تلفظ می‌شود. این جایگزینی ویژگی متمیز بسیاری از لهجه‌های غیرمعیار است، زیرا در هیچ‌یک از لهجه‌های معیار انگلیسی ظاهر نمی‌شود؛ این، از نظر ویژگیهای منطقه‌ای معیار یا غیررسمی نیست، بلکه فقط غیرمعیار است.

هرچند منشأ بسیاری از جنبه‌های غیرمعیار زبان انگلیسی مشخص نشده است، اما عمراً باور براین است که ردّ برخی از مشخصه‌های مربوطه را می‌توان تازمانهای قدیم، یعنی هنگامی که مهاجران تازه وارد به آمریکا زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد گرفتند، پی‌گیری کرد. به‌طوری که بعداً در بخش ۸ بحث خواهیم کرد، افراد بالغ اغلب در تسلط بر آواهای زبان خارجی دچار مشکل می‌شوند، و آواهایی که یادگیری‌شان بیش از همه دشوار تر است، آنهایی هستند که در زبان بومی یادگیرنده ظاهر نمی‌شوند. [θ] و [ð] در زبانهای دنیا و واحد واجی نسبتاً نادر هستند، و تعدادی اندک از خارجیانی که به ایالات متحده آمدند، چه از اروپا، آفریقا، و چه از مکانهای دیگر، با این آواها آشنایی داشتند. بنابراین، همان‌طوری که تقریباً همه افراد بالغ به‌هنگام یادگیری زبان خارجی نیز چنین می‌کنند، آنانکه انگلیسی یاد گرفتند، احتمالاً آن آواهای زبان بومی خود را جایگزین

[θ] و [ð] کردند که بیش از همه شبیه این آواهای پیوسته غیر آشنا بودند، یعنی، آواهای غیر پیوسته [t] و [d] را که در اکثر زبانها ظاهر می‌شوند. طبیعی است تمام افرادی که پیشینیان آنها انگلیسی را به عنوان زبان خارجی آموختند، به جای [θ] و [ð]، آواهای [t] و [d] را به کار نمی‌برند. لهجه‌های اجتماعی از راه وراثت انتقال نمی‌یابند. لهجه مورد استفاده ما به محیط ما بستگی دارد. اگر با سخنگویان انگلیسی معیار تماس زیادی صورت گیرد، یک مشخصه غیر معیار می‌تواند به‌سوی تسهولت توسط کاربرد معیار جایگزین گردد. اما، برای آنان که در وهله نخست در معرض لهجه‌ای قرار می‌گیرند که بطور کامل از [θ] و [ð] استفاده نمی‌کند، نقش این واحدهای آوایی از نقش آنها در انگلیسی معیار متفاوت می‌شود. در میان ویژگیهای دمتوری انگلیسی غیر معیار، احتمالاً پدیده‌ای که عموماً، جمله دارای دو صورت منفی نامیده می‌شود، از همه معروفتر است. این مورد در جمله‌های (3) و (4) نشان داده شده است.

(3) You can't have no more.

(4) John never did know nothing.

بر خلاف نظر طرفداران پاکی زبان دو صورت منفی باعث ایجاد یک صورت مثبت نمی‌شود. جمله‌های (3) و (4)، در لهجه‌هایی که ظاهر می‌شوند، به اندازه برابرهای معیارشان، یعنی (5) و (6)، منفی جلوه می‌کنند:

(5) You can't have any more.

(6) John never did know anything.

هر چند جمله‌های دارای دو صورت منفی همیشه در زبان انگلیسی به عنوان صورت‌های غیر معیار تلقی می‌شوند، این الگوی نحوی ظاهراً در زبان بشری یک الگوی بسیار طبیعی است. بسیاری از زبانها، به طوری که در جمله‌ها (7) و (8) از زبانهای روسی و اسپانیولی نمایان است، در جمله منفی بیش از یک عنصر منفی ساز به کار می‌برند:

(7) Bepa HИ4ero He 3HaeT.

«Vera nothing not know»

(Vera doesn't know anything.)

(8) Diego no Conoce a nadie equí

«Diego not know nobody here»

(Diego doesn't know anybody here.)

جمله‌های دارای دو صورت منفی در گفتار کودکانی که انگلیسی را به عنوان زبان بومی‌شان یاد می‌گیرند، بسیار معمول است. حتی کودکانی که محیط زبانی‌شان فقط منحصر به انگلیسی معیار است، احتمال می‌رود جمله‌هایی مانند (9) را تولید کنند:

(9) Don't take no candy!

طبیعی بودن جمله‌های دارای دو صورت منفی ممکن است ظاهر شدن آن در انگلیسی غیرمعیار را توجیه کند، زیرا، لهجه‌های غیرمعیار عموماً آنهایی هستند که هنوز تحت تأثیر آموزش سنتی و رسمی مدرسه تغییر نکرده‌اند.

[θ] و [ð] و جمله‌های دارای دو صورت منفی فقط دو نمونه از مشخصه‌هایی هستند که اغلب در لهجه‌های غیرمعیار انگلیسی یافت می‌شوند. بدون توجه به تعداد مشخصه‌های غیرمعیاری که می‌توانیم فهرست کنیم، همیشه باید به خاطر سپرد که مشخصه‌های غیرمعیار در مقایسه با کل ویژگی‌های واجی و نحوی زبان ما، فقط درصد بسیار کمی را تشکیل می‌دهند. و دقیقاً بدین علت است که همه سخنگویان زبان انگلیسی، بدون توجه به لهجه اجتماعی‌شان، می‌توانند بادشواری نسبتاً اندکی بایکدیگر ارتباط برقرار کنند. به نظر می‌رسد که تفاوت‌های لهجه‌ای اساساً پدیده‌های وابسته به روستا و ساخت زبان هستند. برای مثال، پژوهش‌های مربوط به لهجه‌های اجتماعی نشان می‌دهند که تقریباً در هر مورد، برای ایجاد نماهای واجی زیر-ساختی واحد و ژرف ساختهای لهجه‌های معیار و غیرمعیار، شواهد قوی‌ای موجود است. ظاهراً، تفاوت‌های قابل مشاهده، از قواعد واجی و گشتارهایی نشأت می‌گیرند که به ترتیب برنامه‌های آوایی و روستا و ساخت اعمال می‌شوند.

انگلیسی سپاهپوستان

بیشتر پژوهش‌های زبانی - اجتماعی درباره لهجه‌های اجتماعی پیرامون گفتار سپاهپوستان وابسته به طبقات اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر متمرکز شده است. زیرا این گروه در دودۀ اخیر بسیار مورد توجه جامعه قرار گرفته است. هرچند در این باره نکات مجهول زیادی وجود دارد، اما روشن شده است که مشخصه‌های دستوری خاصی در گفتار سپاهپوستان طبقه پایین‌تر در سرتاسر کشور، هم در مناطق شهری و هم روستایی، ظاهر می‌شود. این واقعیت محققان را بر آن داشته است تا پیشنهاد کنند که نوع خاصی انگلیسی، که به عنوان انگلیسی سپاهپوستان شناخته شده است، وجود دارد. این اصطلاح ممکن است گمراه‌کننده باشد، زیرا، کلیه سپاهپوستان به انگلیسی سپاهپوستان تکلم نمی‌کنند. انگلیسی سپاهپوستان یک لهجه اجتماعی است، نه نژادی؛ این گونه گونه‌ای از انگلیسی است که

مورد استفاده آن عده از سیاهپوستان قرار می‌گیرد که در سطوح اقتصادی- اجتماعی پایین‌تر جامعه ما قرار دارند (یا کسانی که از آن سطوح به سطح متوسط رسیده‌اند، اما تماس خود را با گروه اجتماعی پیشین حفظ کرده‌اند). افزون بر آن، همه سخنگویان انگلیسی سیاهپوستان، سیاهپوست نیستند؛ برای مثال، در شهر نیویورک، برخی از اهالی پورتوریکو، که در جوامع سیاهپوستان یا نزدیک آنها زندگی می‌کنند، علاوه بر گونه اسپانیولی بومی خود، انگلیسی سیاهپوستان را نیز به کار می‌برند. در گذشته، حتی محققان معروف گاهی اوقات اظهار می‌کردند که تفاوت‌های موجود بین گفتار سیاهپوستان و سفیدپوستان از تفاوت‌های جسمانی و هوشی سرچشمه می‌گیرد. دانشمندان قطعاً ثابت کرده‌اند که بین نژادها هیچ تفاوت هوشی وجود ندارد، و تفاوت‌های جسمانی ارتباطی به تفاوت‌های زبانی ندارند. گونه‌گونی‌های لهجی فقط از محیط اجتماعی و منطقه‌ای نشأت می‌گیرند. سیاهپوستانی که انگلیسی معیار را درست همانند انگلیسی سفیدپوستانی تکلم می‌کنند که زمینه‌های آموزشی، اجتماعی، و منطقه‌ای یکسانی با آنها دارند، خودگواه بر این مدعاست.

و جوه اشتراك گفتار سیاهپوستان طبقه پایین‌تر در سرتاسر کشور باید مدنظر قرار گیرد. در فصل ۱۸ متذکر شدیم که مشخصه‌های مشترك زبانهای مختلف عموماً نتیجه نوعی ارتباط همه جانبه با این واقعیت است که زبانها از منبع مشترکی مشتق شده‌اند. برای بررسی منشأ و تاریخ انگلیسی سیاهپوستان (یا هر زبان یا لهجه دیگر)، چنین ملاحظاتی را می‌توان به کار بست.

بسیاری از سخنگویان انگلیسی سیاهپوستان جدید اخلاف بردگانی هستند که از آفریقای غربی به ایالات متحده آورده شده‌اند. این بردگان بومی، زبانهای بومی متنوعی داشتند که مانع ارتباط همگانی میان آنها می‌شدند. بعلاوه، برده فروشان نیز «اختلاط زبانی» پدید آوردند، یعنی گروههایی را که به يك زبان تکلم می‌کردند از یکدیگر جدا کردند، و بدین ترتیب، از هر گونه ارتباط همگانی ممکن جلوگیری به عمل آوردند. این شگرد فقط نامدّت کوتاهی کارگر افتاد؛ همه انسانها يك نیاز ذاتی برای ایجاد ارتباط دارند، در نتیجه، يك زبان میانجی^۲ میان بردگان ایجاد شد. زبان میانجی، زبان مشترکی است که می‌تواند مورد استفاده اعضای جامعه‌ای قرار گیرد که دارای زبان بومی مشترکی نباشند. اغلب، زبان میانجی فقط يك زبان معمولی است که کلیه اعضای يك گروه با آن آشنا هستند، مانند زبان انگلیسی که ممکن است در يك جلسه بین‌المللی دانشمندان به عنوان زبان میانجی عمل کند. اما، برای نخستین بردگان سیاهپوست چنین زبان مشترکی در

دسترس نبود، بجز زبان انگلیسی، که بازم می‌بایست آن را بیاموزند. زبان میانجی حاصل، گونهٔ بخصوصی از انگلیسی بود که انگلیسی پیچیدهٔ نسامیده می‌شود. (امکان دارد این اصطلاح به نوعی غیرعادی جلوه کند، اما آن يك اصطلاح فنی است و هیچ گونه برداشت منفی‌ای را القا نمی‌کند.) يك زبان پیچیده سخنگویان بومی ندارد. در عوض، گونه‌ای است که بزرگسالان آن را به منزلهٔ زبان خارجی می‌آموزند. پیچیده ایجاد شده در این قبیل موارد اغلب برخی از ویژگیهای زبانهای بومی یادگیرندگان خود را منعکس می‌کند (همان گونه که در موقع یادگیری زبان خارجی توسط بزرگسالان هادی است). به علاوه، جنبه‌های پیچیده زبان عادی ممکن است از پیچیده حذف شود؛ در نتیجه، نوعی نظام زبانی ساده‌تری حاصل گردد که می‌تواند با سرعت بیشتری یاد گرفته شود. از این رو، انگلیسی پیچیده ایجاد شده توسط بردگان سیاه‌پوست، برای مشخص کردن مسایلی از قبیل زمان گذشته یا مطابقت فعل با فاعل، همهٔ تکرارهای تصریفی زبان انگلیسی را به کار نبرد. در نتیجه، امروز ما می‌توانیم در انگلیسی سیاهپوستان جدید صورت زبانی *he go* را بیابیم که در انگلیسی معیار بایست این مطابقت صورت گیرد، یعنی *he goes*.

هرچه يك زبان پیچیده بیشتر رایج می‌گردد و توسط تعداد بیشتری از اعضای جامعه‌ای فرا گرفته و به کار برده می‌شود، پیچیدگی آن افزونتر شده و کلیهٔ ویژگیهای زبانهای معمولی را کسب می‌کند. در صورتی که پیچیده سرانجام به عنوان يك وسیلهٔ ارتباطی جایگزین زبانهای بومی سخنگویان گردد، توسط کودکان جامعه به عنوان زبان بومی فرا گرفته می‌شود، که در این صورت آن را زبان کریول^۵ نامند. به نظر می‌رسد که انگلیسی سیاهپوستان جدید عموماً از انگلیسی کریول مورد استفادهٔ بزرگان سیاهپوست در جنوب به وجود آمد؛ این کریول نیز به نوبهٔ خود از انگلیسی پیچیده بزرگان اولیه، که شماری از مشخصه‌های زبانهای آفریقای غربی را در برداشت، به وجود آمده بود.

یکی از مشخصه‌های زبان که در انگلیسی معیار بیشتر مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، اما می‌توانید در انگلیسی سیاهپوستان ظاهر می‌شود، پسندیدهٔ نمود^۶ است، که در آن افعال گاه بدون توجه یا با توجهی اندک به زمان فعل، به دهرش، تکمیل بودن، یا تکرار کنش فعل دلالت می‌کنند. برای مثال، اگر از کودکی پرسیده شود که مادرش کجاست، ممکن است در پاسخ جملهٔ (10) را ادا کند.

(10) She is in the hospital.

4. Pidgin English

5. creole

6. aspect

این جمله اطلاعاتی در مورد طول مدت غیبت مادر ارائه نمی‌دهد. جمله (10) يك جمله انگلیسی معیار است. جمله‌های (11) و (12) را که نمونه‌هایی از انگلیسی سیاهپوستان است، مورد ملاحظه قرار دهید.

(11) She in the hospital.

(12) She be in the hospital.

این دو جمله معنایی متفاوتی را القا می‌کنند، و تفاوت آنها مربوط به نمود است. جمله (۱۱)، که در آن هیچ يك از صورت‌های صرفی فعل *he* ظاهر نمی‌شود، بدین معناست که مادر هم اکنون آنجاست، و دیگر اینکه، بستری بودن وی احتمالاً غیرعادی و به‌مدت نسبتاً کوتاهی بوده است. از سوی دیگر، جمله (12) که در آن فعل *be* ظاهر شده، بدین معناست که مادر بمدتی طولانی بستری شده، یا اینکه، وی اغلب بستری می‌شود. ظاهر شدن *he* در يك جمله انگلیسی سیاهپوستان می‌تواند بیانگر يك کیفیت درونی و بنیادی باشد، حال آنکه عدم حضور آن ممکن است يك کیفیت موقتی را القا کند. بدین ترتیب، جمله (13) در زیر، به معنای «او شخص بیخودی است» و جمله (14) به معنای «او دارد آدم بیخودی می‌شود» می‌باشد.

(13) She be silly.

(14) She silly.

جالب توجه است که در بسیاری از زبانهای آفریقای غربی چنین نمایشی مشاهده می‌شود، که خود وجود آن در انگلیسی سیاهپوستان را توجیه می‌کند. هر چند چنین فرضیه‌ای را می‌توان مطرح کرد، اما در پذیرفتن این نظر که رد کلیه جنبه‌های انگلیسی سیاهپوستان را می‌توان در زبانهای بومی بردگانی یافت که بیش از صدسال پیش می‌زیستند، باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پژوهش پیرامون انگلیسی سیاهپوستان از علایق جدید دانشجویان زبان است، و ممکن است برخی از جنبه‌های این لهجه اجتماعی را نتوان با این فرضیه توجیه کرد.

سایر لهجه‌های اجتماعی

افزون بر سیاهپوستان طبقه پایین‌تر، دو گروه اقلیت زبانی عمده دیگر در ایالات متحده وجود دارند، یکی آمریکایی‌های اسپانیولی زبان و دیگر سرخپوستان آمریکا. امکان دارد سؤال شود که آیا این گروه‌ها، از لهجه‌های اجتماعی خاصی نظیر انگلیسی سیاهپوستان

استفاده می‌کنند. در هر صورت، برای ارائه پاسخ به این پرسش تحقیقات کافی به عمل نیامده است، اما نوعی بحث پیشنهادی در این باره امکان پذیر می‌نماید.

گفتار غیر معیار آمریکایی‌های اسپانیولی زبان وابسته به طبقات اجتماعی پایین‌تر، شباهتهای بنیادی خاصی را در همه نقاط کشور نمایان می‌سازد؛ از شمال غربی تا نیویورک و منطقه میامی در ایالت فلوریدا، واقع در ساحل شرقی، سخنگویان اسپانیولی زبان، انگلیسی را به عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند. نمونه‌هایی از این قبیل شباهتها عبارتند از تفاوت‌های آوایی، مانند ساده کردن خوشه‌های همخوانی پایانی، تمایزات نحوی، مانند قراردادن صفت پس از اسم بدعوض نهادن آن پیش از اسم، و ایجاد تغییر در کاربرد عناصر واژگانی، مانند مورد حرف اضافه در جمله (15).

(15) Peter married with her.

در موارد فوق، مشخصه‌های این لهجه‌های غیرمعیار مشخصه‌های زبان اسپانیولی نیز هستند که در آن خوشه همخوانی پایانی ظاهر نمی‌شود، صفت معمولاً پس از اسم می‌آید، و عبارت «to marry» با استفاده از *casarse con* بیان می‌شود. به نظر می‌رسد که در آن *con* يك حرف اضافه است و معمولاً در انگلیسی به صورت *with* ترجمه می‌شود. به نظر می‌رسد که حداقل در برخی موارد، مشخصه‌های غیرمعیاری که مورد استفاده آمریکایی‌های اسپانیولی زبان وابسته به طبقه پایین‌تر قرار می‌گیرند، حاصل تأثیر زبان بومی‌شان، یعنی اسپانیولی، است. اما، باید متذکر شد که کودکان نیز، علی‌رغم اینکه در صورت قرار گرفتن در معرض يك زبان خارجی، می‌توانند آن را بطور کامل یاد گیرند، این مشخصه‌های غیر معیار را به کار می‌برند. نکته کلیدی در این باره قرار گرفتن در معرض زبان است، زیرا کودکان گونه‌ای از زبان انگلیسی را یاد می‌گیرند که در اطراف خود می‌شنوند. اگر آنان در جامعه‌ای رشد یابند که در آن عموماً انگلیسی غیرمعیار تحت تأثیر شدید اسپانیولی به کار برده می‌شود، همان لهجه انگلیسی را یاد خواهند گرفت.

در مورد انگلیسی مورد استفاده سرخپوستان آمریکا تقریباً پژوهشی انجام نشده است. گفته می‌شود که بسیاری از سرخپوستان هرگز انگلیسی معیار را فرا نمی‌گیرند؛ پیش آمدن چنین وضعی تعجب آور نیست، زیرا آنان زبان انگلیسی را اغلب در مدارس جوامع سرخپوستی یا مدارس شبانه‌روزی می‌آموزند، یعنی در مکانهایی که فقط با تعداد اندکی از معلمانی که به انگلیسی معیار تکلم می‌کنند، تماس دارند، و همکلاسیهانشان همه انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند. برخلاف آمریکایی‌های اسپانیولی زبان که همه به زبان واحدی تکلم می‌کنند، سرخپوستان آمریکا دارای زبان

واحد مشترکی نیستند در واقع، تفاوت بین برخی از زبانهای سرخپوستان آمریکا بیش از تفاوت زبانهای اروپایی بایکدیگر یا زبانهای آفریقای غربی بایکدیگر است. از این رو، تعجب آور خواهد بود اگر پژوهشهای آینده روشن سازند که علی‌رغم احتمال وجود مشخصه‌های مشترك خاصی در بسیاری از لهجه‌های غیر معیار، همه سرخپوستان طبقه پایین‌تر از يك لهجه غیر معیار زبان انگلیسی استفاده می‌کنند.

ارتباط و نظام

توجه به اینکه کلیه لهجه‌های زبان انگلیسی و کلیه لهجه‌های هر زبان دیگر از نظر بر آوردن هدف یکسان هستند، بی‌نهایت مهم است. هیچ لهجه منفردی، منطقه‌ای یا اجتماعی، به‌خاطر تواناییهایش در بیان مفاهیم، لهجه‌های دیگر تفوق ندارد. هر لهجه‌ای برای ایجاد ارتباط بین افرادی که آن را به‌کار می‌برند، يك نظام کامل به‌شمار می‌رود. هر چند افراد غیر آشنا با لهجه اجتماعی یا منطقه‌ای خاص، ممکن است به‌تنگام مواجه شدن با آن لهجه برای بار نخست دچار مشکل شوند، اما برای استفاده‌کنندگان آن لهجه بی‌تردید مشکلی پیش نمی‌آید. و، البته، این وضعیت نظیر وضعیت جاری میان زبانهای متفاوت است. جالب است که تعداد اندکی از مردم از وجود زبانهایی که درك آنها برایشان دشوار است، شکوه می‌کنند، و اما اغلب در برابر تفاوت‌های لهجه‌ای و اکشهای بسیار شدیدی نشان می‌دهند. همان گونه که مشاهده کردیم، اینکه يك نوع گفتار زبان تلقی شود یا لهجه، اصولاً مسئله‌ای است که به‌میزان تفاوت که عوامل غیرزبانی‌ای مانند مرزهای ملی نیز بدان اضافه می‌شود، مربوط می‌گردد.

همچنین باید متذکر شد که هر لهجه‌ای دارای نظام زبانی کامل است. اینکه يك گفتار اجتماعی «گفتار زشت» یا «ناجور» نامیده شود، کاملاً نادرست است. سخنگویان هر لهجه بر مجموعه پیچیده و گسترده‌ای از قواعدی مسلطند که به‌تنگام صحبت کردن آنها را به‌کار می‌برند. افرادی که خوشه‌های همخوانی پایان واژه را ساده‌تر می‌کنند، برای مثال، واژه *texts* را بصورت [teks] تلفظ می‌کنند، در تلفظ خود بی‌دقت نیستند؛ آنان فقط از يك قاعده واجی لهجه خود تبعیت می‌کنند. این قاعده، همخوانیهای خاصی را که لهجه‌ها ظهورشان را در پایان واژه مجاز می‌شمارند، حذف می‌کند. هر چند ظاهر شدن *be* در جمله‌هایی مانند (11) و (12) ممکن است برای کسانی که انگلیسی سیاهپوستان را نمی‌دانند، غیرعادی جلوه کند، اما سخنگویان این لهجه می‌توانند با به‌کار بردن *be* یا به‌کار نبردن آن، همواره نمود فعل را تشخیص دهند. اینکه مردم می‌توانند لهجه‌ها را یاد بگیرند، خود گواه بر ماهیت نظام‌مند آنهاست. هر چیزی به پیچیدگی زبان را فقط موقعی می‌توان آموخت

که نظام‌مند باشد. در غیر این صورت لهجه به شکل مجموعه بی‌نظمی از صورت‌ها و قواعد درمی‌آمد و، اگر چنین می‌بود، یادگیری آن ناممکن می‌گشت.

البته، نمی‌توان حاشا کرد که برخی از مردم برخی لهجه‌ها را از نظر زیبایی‌شناسی بیشتر از سایرین می‌پسندند. برای برخی، انگلیسی، جنوب «شیرین‌تر» است، اما برای برخی دیگر «آزاردهنده» می‌باشد. انگلیسی بریتانیایی طبقه بالاتر ممکن است به نظر یک شخص «پر جلوه» برسد، اما در نظر دیگران «نظار آمیز» جلوه کند. درباره گفتار مردم همیشه چنین قضاوت‌هایی کرده‌اند، و دلیلی وجود ندارد بگوییم که در آینده نیز چنین نخواهند کرد. اما باید به خاطر داشت که این قبیل واکنشهای فردی بسیار ذهنی هستند، و عموماً بستگی به تجارب گذشته شخص با زبان مورد نظر دارند، و، همان گونه که در مورد کلیه قضاوت‌های ذهنی صدق می‌کند، تفاوت آرا در آنها بسیار مشاهده می‌شود.

خلاصه

گفتار آمریکاییهای طبقه بالاتر و متوسط بالا، در درون محدوده خودشان، عموماً به عنوان انگلیسی معیار پذیرفته می‌شود. این قبیل لهجه‌های معیار منطقه‌ای، به منزله الگوهای برای کاربرد زبانی عمل می‌کنند، و فاصله گرفتن از کاربرد معیار، اغلب به عنوان نمونه گفتار تحصیل نکرده‌ها و غیر معیار تلقی می‌شود. با این همه، همه لهجه‌های اجتماعی از نظر ایجاد ارتباط میان افرادی که آنها را به کار می‌برند، به طور یکسان نظام‌مند، با ثبات و کافی هستند.

جابجایی جمعیت در به وجود آمدن لهجه‌های اجتماعی، و همچنین در پیدایش لهجه‌های منطقه‌ای، نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. در واقع، بین لهجه‌های منطقه‌ای و اجتماعی رابطه متقابل و قوی وجود دارد، زیرا مشخصه‌های زبانی‌ای که در یک منطقه غیر معیار تلقی می‌شوند، ممکن است در منطقه دیگر معیار باشند. سایر مشخصه‌هایی را که غیر معیار تشخیص داده می‌شوند، اغلب می‌توان در گونه غیر رسمی لهجه‌های معیار نیز یافت. آن عده از ویژگیهای زبان انگلیسی را که همیشه غیر معیار تلقی می‌شوند، می‌توان با توجه به تاریخ به کار برندگان‌شان توجیه کرد. برای مثال، در برخی موارد، ظاهراً تفاوت‌های واجی را می‌توان تا زمانی در گذشته پی گرفت که مردم بدون اینکه به اندازه کافی در معرض انگلیسی معیار قرار گیرند، آن را به عنوان زبان خارجی یاد گرفته باشند. وقوع برخی مشخصه‌های نحوی غیر معیار نیز ممکن است ناشی از پیش آمدن این قبیل شرایط با این واقعیت باشد که آنها پدیده‌های زبانی طبیعی هستند. جدایی طبیعی و نیز جدایی

اجتماعی بسیاری از افرادی که لهجه‌های غیرمعیار را به کار می‌برند، عاملی مهم در حفظ این لهجه‌هاست، زیرا هیچ فردی انگلیسی معیار نخواهد آموخت، مگر در معرض آن قرار گیرد.

جستار بیشتر

۱- لهجه اجتماعی خود را با توجه به مفاهیم مورد بحث در این فصل، مورد ملاحظه قرار دهید. آیا تا به حال اتفاق افتاده است که از یک منطقه کشورمان به منطقه دیگر آن بروید و به خاطر داشتن ویژگی‌های گفتار آن، که در منطقه خودتان هنجار و پذیرفته به شمار می‌روند، مواجه با واکنشهای منفی بشوید؟ چند تفاوت نظام مند را در تلفظتان، در موقعیتهای غیررسمی در برابر موقعیتهای رسمی، فهرست کنید. آیا تا به حال برای تغییر دادن جنبه‌ای از لهجه بومی خود (مثلاً تلفظ، واژگان، یا نحو) تلاش کرده‌اید؟ چرا؟ آیا اصلاح بیش از حد رخ داده است؟

۲- بند ۱ در «جستار بیشتر» پایان فصل ۱۹، تحت عنوان «لهجه‌های منطقه‌ای» را بار دیگر مورد ملاحظه قرار دهید. در صورتی که تلفظ واژه‌های فهرست شده با تلفظ شما تفاوت داشته باشد، چه نوع واکنشهای ناشی از طبقه اجتماعی، در صورتی که وجود داشته باشد، از خود بروز می‌دهید؟ آیا هیچ گاه سعی کرده‌اید تا تلفظ لهجه‌ای خود را در مورد هر کدام از آن واژه‌ها تغییر دهید؟ در صورت جواب مثبت، چرا؟

۳- علاوه بر انواع لهجه‌های اجتماعی که در این فصل مورد بحث قرار گرفت، اخیراً جامعه شناسان زبان به بررسی تفاوت‌های میان گفتار مردان و زنان ناحیدای واحد، با طبقه اجتماعی واحد علاقه نشان داده‌اند. موارد زیر از گونه‌گونی‌هایی هستند که در مورد گروه‌های خاصی گزارش شده‌اند:

(الف) خانمها بیشتر از آقایان تمایل به استفاده از توصیف‌کننده^۷ نشان می‌دهند

(برای مثال، صفت و واژه‌هایی مانند *some*، *frequently*، *very*).

(ب) بسیاری از خانمها، حتی در جمله‌های خبری، از آهنگ خیزان استفاده می‌کنند، بنابراین، گفته حاصل همانند جمله سؤالی جلوه می‌کند.

(ج) در گفتار غیر رسمی، نوجوانان پسر بیشتر از نوجوانان دختر به کوتاه کردن خوشه‌های همخوانی پایان واژه تمایل نشان می‌دهد.

این گونه گونیها و نیز سایر گونه گونیها را می‌توان به‌طرق مختلف مورد بررسی قرار داد. مشاهده ساده مکالمات می‌تواند برخی از مشخصه‌ها را روشن سازد. برای يك بررسی نظام‌مندتر، يك عكس خبری را از روزنامه یا مجله‌ای بپريد و از چند زن و مرد بخواهید آن عكس را برایتان توضیح دهند. هر فرد را جداگانه بیازمایید تا اینکه پاسخش تحت تأثیر پاسخ دیگران قرار نگیرد. پاسخها را روی نوار ضبط کنید، آنها را با یکدیگر مقایسه نمایید، و به تفاوت‌های نظام‌مند موجود در واج‌شناسی، واژگان، و نحو آنها توجه کنید.

بخش هشتم
فراگیری زبان

اهداف نهایی کودکان در تسلط به زبان مادری خود، با اهداف بزرگسالان در یادگیری زبان خارجی اغلب یکسانند. یعنی، کسب دانش زبانی کافی و درست برای ایجاد کنش زبانی به صورتی روان و برابر با آن بومی زبانان بزرگسال. کاملاً روشن است که همه کودکان عادی، و بسیاری از کودکانی که دارای ناهنجاریهای جسمانی یا ذهنی هستند، بدون آموزش رسمی به این هدف دست می‌یابند. بدین معنا، کودکان زبان را فرامی‌گیرند؛ آنان زبان را به همان شیوه‌ای که جغرافیا را یاد می‌گیرند، فرامی‌گیرند. از سوی دیگر، بزرگسالان، حتی با راهنمایی معلمان با تجربه، اغلب نمی‌توانند زبان خارجی را بطور سلیس یاد بگیرند. ظاهراً بین فراگیری زبان بومی و یادگیری زبان خارجی تفاوتی وجود دارد. چگونه می‌توان این تفاوت را توجیه کرد؟ چگونه کودک، که ظاهراً برای انجام بسیاری از فرایندهای استدلالی مورد استفاده بزرگسالان هنوز بیش از حد خردسال است، می‌تواند در عرض چند سال همراه با یادگیری بسیاری فعالیت‌های دیگر، زبان را بطور کامل فراگیرد. آیا روش‌های تدریس زبان خارجی‌ای وجود دارند تا بزرگسالان به کمک آنها با سرعت و دقت بیشتری بیاموزند. در این بخش ما برخی از کمکی‌هایی را مورد بررسی قرار خواهیم داد که زبان‌شناسی می‌توانند در پاسخ این قبیل پرسشها ارائه دهد.

این حوزه‌های پژوهشی به هیچ وجه جدید نیستند. علمای تعلیم و تربیت و روانشناسان سالها به این امر توجه داشته‌اند. اما فقط درس‌های اخیر بود که نظریه زبانی به آن اندازه گسترش یافت تا بتواند شناخت بنیادینی از ماهیت زبان ارائه دهد، و بدین ترتیب، چهارچوبی اساسی را برای پژوهش عرضه کند.

فصل ۲۱

فراگیری زبان بومی: داده‌ها

زبان‌شناسان جدید بویژه به بررسی فراگیری زبان بومی علاقه‌مند هستند. زبان‌شناس امیدوار است تا با بررسی آنچه که کودک یاد می‌گیرد، و مطالعه ترتیب و انواع «خطاهایی» که وی به‌هنگام یادگیری زبان مرتکب می‌شود، در مورد ماهیت خود زبان اطلاعات بیشتری کسب کند. با بررسی چگونگی فراگیری زبان بومی توسط کودک، زبان‌شناس، و نیز روان‌شناس، انتظار دارد در مورد ماهیت ویژگیهای ذهن انسان به شواهدی دست یابد. «آنچه» که فرا گرفته می‌شود، موضوع بحث این فصل است؛ «چگونگی» فراگیری زبان در فصل آینده مورد بحث قرار خواهد گرفت.

ظاهراً، بد نظر می‌رسد که بررسی آنچه که کودک به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود یاد می‌گیرد، مسئله‌ای است نسبتاً مشخص. می‌توان فقط گفتار تعدادی از کودکان را در فواصل زمانی منظم و به مدت کافی مشاهده نمود و روی نوار ضبط کرد، و سپس برای تعیین اینکه کودک در سنین مختلف به کدام جنبه‌های زبان تسلط پیدا می‌کند، مراد ضبط شده را تجزیه و تحلیل نمود. این نوع بررسی در واقع توسط بسیاری از پژوهشگران انجام یافته است، و نتایج آن به عنوان هنجارهای رشدی تأیید شده، پذیرفته شده‌اند. این قبیل هنجارها برای آموزگاران، گفتار درمانگرها، پزشکان، و روان‌پزشکان اهمیت دارد، زیرا ممکن است هر کدام بخواهد بداند که فلان کودک در فراگیری زبان پیشرفت عادی داشته است یا نه.

متأسفانه، موضوع به این سادگی هم نیست. به عنوان شروع، بسیاری از این قبیل بررسیها توسط افرادی انجام یافته که دانش زبان‌شناختی نسبتاً اندکی دارند. برای مثال، آنان آواها را با حروف خط می‌کنند، برای مثال، جمله‌هایی از این قبیل را در گفته‌هایشان می‌توان یافت. «تا سن پنج سالگی، اکثر کودکان آوای *th* را فرا می‌گیرند». اما معنی

این جمله چیست؟ همان گونه که اطلاع داریم، حروف *th* نمایانگر دو آوای متفاوت در زبان انگلیسی هستند، یعنی $[θ]$ و $[ð]$. چون بسیاری از پژوهشگران در مورد زبان اطلاعات کافی ندارند، در نتیجه چنین مشکلاتی پیش می‌آید. فقط به دلیل اینکه کودکان آوای $[s]$ را در واژه‌هایی مانند *shine* و *ship* به کار می‌برند، کافی نیست بگوییم که آن را فرا گرفته‌اند. همچنین، باید بدانیم که آیا آنها نظام آوایی زبان خود را فرا گرفته‌اند یا نه. برای مثال، آیا آنها می‌دانند که در برخی واژه‌های زبان انگلیسی، مثلاً در جفت واژه‌های *act/action*، یا *construct / construction*، $[t]$ و $[s]$ به‌جای یکدیگر به کار می‌روند؟ پژوهشگرانی که دانش زبان‌شناختی ندارند، گفتار کودک را بر اساس گفتار بزرگسالان تجزیه و تحلیل می‌کنند. از این رو، اگر کودک فقط چهار واژه به کار برد، و دوتای آنها *go* و *cookie* باشد، فرد بزرگسال ممکن است گزارش کند که وی مقوله‌های دستوری اسم و فعل را یاد گرفته است، اما ممکن است هیچ شاهدهی نتوان یافت که تأیید کند این واژه‌ها برای خود کودک مقوله‌های دستوری متفاوتی را تشکیل می‌دهند.

موقعی که پژوهشگران می‌کوشند دانسته‌های کودک را مشخص کنند، با مشکل بسیار پیچیده‌ای مواجه می‌شوند. دانش مربوط به این مسئله غیر صریح است. این دانش ناخود آگاه است، و بدون آموزش آشکار فرا گرفته می‌شود. این دانش ممکن است با آنچه که کودک می‌گوید، یا با چگونگی پاسخ دادن آنها به گفتار دیگران، کاملاً مشخص نشود. از این رو، بررسی فراگیری زبان فقط از طریق گردآوری نمونه‌هایی از گفتار، و سپس، منظم کردن اطلاعات، با محدودیتهای بسیار مواجه می‌گردد. گفتار خود صرفاً بازتاب ناقصی از هر آن چیزی است که فرد می‌داند. برای مثال، بزرگسالان می‌توانند جمله‌های بسیار پیچیده‌ای را، در صورتی که نوشته شوند، درک کنند، اما، ممکن است هرگز چنان جمله‌هایی را ادا ننمایند، و امکان دارد اگر آنها را فقط بشنوند، نتوانند درکشان بکنند. توانش زبانی آنها به‌هنگام صحبت کردن، گوش دادن، خواندن، یا نوشتن یکسان است، اما کنش زبانی آنان نه. در مورد کودکان نیز وضع بدین گونه است. ممکن است گفتار آنان آموخته‌هایشان را روشن نسازد. برای مثال، به نظر می‌رسد که کلیه کودکان پیش از اینکه بتوانند گفته‌ها را بی‌اختیار تولید کنند، آنها را درک می‌کنند. تعداد اندکی از پژوهشهای مربوط به فراگیری زبان به درک کودکان اختصاص داده شده است. بسیاری از بررسیهای موجود پیرامون تولید متمرکز شده‌اند. از این رو، جنبه‌هایی از کنش زبانی وجود دارند که بطور کامل مورد بررسی قرار نگرفته‌اند.

در مرحله کنونی بررسی ما، کل آنچه که توصیف‌پذیر می‌نماید، عبارت از مواردی است که بتوان آنها را بطور مستقیم براحتی مشاهده نمود. یعنی، آنچه که کودکان ادا

می‌کنند. اخیراً، تعدادی از زبان‌شناسان و متخصصین روان‌شناسی (دانشمندانی که هم در زبان‌شناسی و هم در روان‌شناسی تخصص دارند) کوشیده‌اند تا به کمک شیوه‌های جدید از بررسی فراگیری زبان بومی، این وضعیت را بهبود بخشند. این قبیل شیوه‌ها چنان طرح‌ریزی می‌شوند تا در مورد درک زبانی کودکان و نیز کسب اطلاعاتی که بتواند تصویر بهتری از دانسته‌های واقعی کودکان در سطوح مختلف رشد زبانی را منعکس کند، اطلاعات بیشتری ارائه دهند. اما، این نوع پژوهش‌ها هنوز هم بسیار محدودند.

تولید آواها در دوران طفولیت

نوزادان، برخلاف آنچه در تبلیغات کالاهای کودکان نشان داده می‌شود، کوچولوهای فریبده و خوش صدا نیستند. نوزاد، يك يادوماه نخست را گریه می‌کند، و کش صوتی ولی محدود به این گریه‌ها می‌شود. خوشبختانه، معمولاً در ماه سوم زندگی خود، طفل، برای آنان که در اطرافش هستند، برخی از گریه‌ها را به وسیله صداهای اغ‌وبو^۱ جایگزین می‌کند. در دوران اغ و بوو، صداهایی که کودک تولید می‌کند عموماً همخوانی‌هایی هستند که در پس دهان تولید می‌شوند، مانند [k] و [g]، و نه وا‌که‌های غیر باز، مثل [i]، [ε]، و [u]. طول دوران اغ و بوو اطفال متفاوت است، اما تا پنج ماهگی، اکثر کودکان وارد مرحله آناغون^۲ می‌شوند، که در آن آواهای متنوع بطور فزاینده مشاهده می‌شود.

مراحل گریه و اغ و بوو ظاهراً در فراگیری زبان نقش مهمی ایفا نمی‌کنند. بدون توجه به زبانی که در محیط تکلم می‌شود، اصوات کلیه کودکان در این دوران یکسان است. در واقع، کودکانی که در چند ماه نخست هیچ زبانی را نمی‌شنوند، چه به خاطر ناشنوایی یا شرایط غیرعادی دیگر، درست همانند کودکان عادی تر گریه و اغ و بوو می‌کنند. کودکانی که به علت مسایل جسمانی از گریه کردن و اغ و بوو کردن بازداشته می‌شوند، در مراحل رشد زبانی بعدی دچار هیچ نوع اشکالی نمی‌شوند، به شرط آنکه مسایل جسمانی مربوطه رفع گردند. پس، شواهد عینی‌ای وجود ندارد که حاکی از اهمیت این دوران برای فراگیری نهایی زبان باشد. تعدادی از مردم در مورد علل ایجاد این قبیل صداها در چند ماه نخست تعمقانی کرده‌اند. برای مثال، برخی اظهار می‌دارند که کودکان بدین طریق اندامهای گفتاری خود را تقویت می‌کنند و آنها را ورزش می‌دهند؛ عده‌ای دیگر معتقدند که کودکان برای کنترل محیط خود اصواتی تولید می‌کنند. جالب است یادآوری شود که در مورد نظر نخست، اندامهای گفتاری فقط بطور ثانوی به عنوان مکانیسمهای تولید

کننده آوا به کار می‌روند؛ نقشهای اصلی آنها خوردن و تنفس است.

کنترل عضلانی و کوشش لازم برای اعمالی مانند بلعیدن به اندازه کنترل عضلانی لازم برای تولید بسیاری از آواهای گفتاری است. کلیه اطفال قادر به بلعیدن هستند و باید فرض کنیم که از نظر جسمانی قدرت تولید برخی از آواهای گفتاری را دارند، حتی اگر هنوز قادر به تولید مداوم یا آگاهانه آنها نباشند. به نظر می‌رسد که هر ورزش ایجاد شده به کمک گریه یا اغ و بوو، واقعاً لازم نیست. اینکه گریه کردن یا اغ و بوو کردن کوششهایی در جهت کنترل محیط هستند، فقط برای خود اطفال روشن است. اصواتی که در این دوران ایجاد می‌شوند اغلب این اثر را دارند، اما اینکه ایجاد می‌شوند تا این اثر را به وجود آورند، کلاً مسئله دیگری است.

دوران آناغون از چهار یا پنج ماهگی تا تقریباً يك سالگی ادامه می‌یابد. در این مدت، كودك آواهای بسیار متنوعی را تولید می‌کند. به نظر می‌رسد که آناغون کردن يك فعالیت ذاتی باشد. کلیه کودکان، حتی آنان که ناشنوا هستند، براساس گزارش، بطور یکسان آناغون می‌کنند. زبانی که در محیط كودك تکلم می‌شود، تأثیری در آواهای اوایل دوران آناغون کردن ندارد؛ بنابراین، برای مثال، كودکی که در يك محیط انگلیسی زبان پرورش می‌یابد، در آناغونهای خودنشانی از آواهای خاص زبان انگلیسی بروز نمی‌دهد. در نتیجه، روشن نیست که آناغون کردن در فراگیری زبان نقشی ایفا می‌کند یا نه. بین آناغون کردن و مرحله آغازین حرف زدن تمایز بسیار قاطعی وجود دارد. كودكان در دوران آناغون کردن آواهای بسیاری تولید می‌کنند که در گفتار واقعی به کار نمی‌برند. برای مثال، [k] در مرحله نخستین اغ و بوو ظاهر می‌شود و به هنگام آناغون کردن نیز به کار می‌رود، اما، موقعی که كودكان آغاز به تولید نخستین واژه‌های خود می‌کنند، ممکن است [k] را در هیچ يك از آن واژه‌ها به کار نبرند. هرچا که بزرگسالان [k] را به کار می‌برند، كودك ممکن است آوای دیگری به کار برد، مانند وقوع آن در واژه *cookie* (واژه‌ای که بسیاری از كودكان خردسال آن را به صورت [toti] تلفظ می‌کنند. اگر آناغون کردن مستقیماً مربوط به فراگیری زبان می‌شد، انتظار می‌داشتیم بین این دو مرحله نوعی پیوستگی وجود می‌داشت. باید ذکر کرد که كودكان در نخستین مراحل اولیه تولید زبانی واقعی، اغلب دو نظام صوتی جداگانه دارند؛ یکی آناغون کردن که با تنوع گسترده‌ای از آواها در برخی مواقع رخ می‌دهد؛ در مواقع دیگر، كودك با استفاده از آواهای بسیار اندکی که نظام زبانی در حال رشد وی را تشکیل می‌دهد، واژه‌های جدید خود را تولید می‌کند.

در اواخر دوران آناغون کردن، اثر محیط زبانی كودك در آواهایی که تولید

می‌کند، ظاهر می‌گردد. در این مقطع است که به‌نظر می‌رسد کودک تعداد اندکی از واژه‌هایی را که می‌شنود، مانند نام خود و دستوراتی مثل «نه»، تشخیص می‌دهد و درک می‌کند. از نظر تولید، کودک در حدود ده ماهگی معمولاً الگوهای آهنگی بنیادین زبان را تا حدودی یاد می‌گیرد. از این رو، اگر به آناغون کردن يك کودک ده ماهه گوش کنید، اغلب به‌نظر می‌رسد که گویی وی می‌کوشد تا ارتباط زبانی ایجاد کند، زیرا برخی از گفته‌های وی همانند جمله‌های خبری با آهنگ افتان، و برخی دیگر مانند جمله‌های سؤالی با آهنگ خیزان تولید می‌شدند. آناغون کردن يك کودک در محیطی چینی‌زبان، در اواخر مرحله آناغون، کاملاً از آن کودک آمریکایی متفاوت است. از آنجا که زبان چینی برای تمایز کردن واژه‌ها از یکدیگر، از نواخت (زیر و بمی واک) استفاده می‌کند، کودکی که در این محیط زبانی بزرگ می‌شود، در حدود ده ماهگی، به‌هنگام آناغون کردن شروع به ایجاد تمایزات زیر و بمی می‌کند. این مشخصه واجی در نظام آوایی انگلیسی چنان نقشی ایفا نمی‌کند، و در نتیجه، کودکانی که انگلیسی می‌آموزند از این قبیل نواخت در اواخر مرحله آناغون کردن استفاده نمی‌کنند.

نخستین واژه‌ها

معمولاً گفته می‌شود که کودک هنگامی آغاز به صحبت کردن می‌کند که توان خاصی از آواها را پیوسته طوری به کاربرد که تقریباً با توالی آوهای مورد استفاده بزرگسالان برای بیان تقریباً همان معنا مطابقت کند. این به‌عنوان نخستین واژه کودک شناخته می‌شود. اما، این دیدگاه دارای نوعی سوگیری است. پژوهشگر بزرگسال ممکن است تنها موقعی نظام زبانی زایا را به‌کودک نسبت دهد که گفتار وی به‌گونه‌ای واضح با گفتار فرد بزرگسال مطابقت کند. اما، برخی از کودکان، اگر نه همه آنها، در مراحل نخستین شروع به کاربرد آواها بطور پیوسته و با معانی خاص می‌کنند. برای مثال، هنگامی که کودکی از چیزی خشنود، ممکن است [bababa] را ادا کند؛ امکان دارد [nana]، همراه با آهنگ خیزان، موقعی ادا شود که کودک در جستجوی شیئی باشد، مانند نان شیرینی‌ای که دور از دسترس وی باشد یا اسباب‌بازی‌ای که در جای دیگری قرار دارد. این قبیل گفته‌ها نمایانگر نخستین تلاش کودک در کاربرد آواها برای بیان معانی است. اما، هر زمان که همبستگی بین آوا و معنا ربطی به زبان بزرگسالان اطراف کودک نداشته باشد، آن نه به‌منزله زبان، بلکه، فقط به‌عنوان آناغون تلقی می‌شود. مسئله به رسمیت شناختن مراحل اولیه تولید زبانی کودک مدیون يك پدیده مشترك درك زبانی است. ما به‌عنوان افرادی که به‌بلوغ زبانی رسیده‌ایم، گفتار دیگران را بر اساس نظام زبانی درونی خودمان

درک می‌کنیم. از این رو، به‌هنگام گشودن دادن به يك زبان خارجی، ممکن است متوجه تفاوت‌های آوایی حشو در آن زبان (اما تمایز دهنده در زبان خودمان) شویم، در همان حال، از مشخصه‌های تمایز دهنده آن زبان خارجی (اما قابل پیش بینی یا ناپیدا در زبان خودمان) بی‌اطلاع باشیم. چنین پدیده‌ای می‌تواند بر برداشت ما از فعالیت‌های زبانی کودک اثر نهد. در نتیجه، می‌توان گفت که در گذشته پژوهشگران به استعداد‌های زبانی کودکان زیر يك سال اهمیت چندانی نمی‌دادند.

ظهور نخستین واژه قابل تشخیص ممکن است هر لحظه از هشت تا هیجده ماهگی رخ دهد. در مورد سنی که کودکان عادی آغاز به سخن گفتن می‌کنند، اختلاف بسیار است. در واقع، برخی از کودکان کاملاً عادی، تا دوسالگی واژه‌های قابل تشخیص ادا نمی‌کنند. اما، هنگامی که کودکان آغاز به حرف زدن می‌کنند، همگی در فراگیری واج‌شناسی، نحو، و معناشناسی از الگوی رشدی عام و واحد تبعیت می‌کنند. گهگاه، گزارش می‌شود که کودکی در مرحله فراگیری زبان مرحله‌ای را جا گذاشته است، اما پس از بررسی معمولاً آشکار می‌شود که آن مرحله به هیچ وجه جا گذاشته نشده، بلکه در مدتی بسیار کوتاه کامل شده و پژوهشگر آن را نادیده گرفته است.

نخستین مرحله فراگیری واقعی زبان مرحله جمله واژه‌ای^۳ است. «یعنی، بیان يك جمله کامل بدوسیله يك واژه». در طول مرحله جمله واژه‌ای، که با تولید نخستین واژه آغاز می‌شود، کودک فقط واژه‌های منفرد به کار می‌برد؛ هنوز وی برای ایجاد گروه‌های ساده، دو واژه را به هم نمی‌پیوندند. طول مرحله جمله واژه‌ای، همانند همه مراحل فراگیری زبان، در کودکان مختلف متفاوت است. برای برخی از کودکان، این مرحله ممکن است يك سال، و برای برخی دیگر، بویژه آنان که دیرتر از حد معمول وارد این مرحله می‌شوند، امکان دارد چند روز طول بکشد. به نظر می‌رسد که طول معمولی این دوران بین سه تا نه ماه باشد.

در مورد ماهیت آنچه که کودکان در دوران جمله واژه‌ای می‌آموزند، اطلاعات نسبتاً اندکی در دست است. روشن است که آنان در حال آغاز فراگیری آواهای زبان خود هستند، و چون آواها بطور مستقیم قابل مشاهده‌اند، در مورد ترتیب تسلط کودکان بر آواها مطالعاتی صورت گرفته است. در این میان، کودک در این مرحله قواعد واجی، معانی، و احتمالاً جنبه‌های حشو نحو را نیز یاد می‌گیرد، اما، این جنبه‌های زبان را نمی‌توان بطور مستقیم مشاهده کرد، و کودک زیر دوسال هم آزمودنی بسیار خوبی برای

آزمایش و تحقیق نیست. پژوهشهایی از این نوع در جریان می‌باشد، اما تاکنون نتایج اندکی به‌دست آمده است.

به نظر می‌رسد که کودکان، بدون توجه به‌زبانی که می‌آموزند، در فراگیری آواها ترتیب یکسانی را رعایت می‌کنند. توجیهات احتمالی برای این واقعیت در فصل آینده تحت بحث مربوط به چگونگی فراگیری زبان از سوی کودک، ارائه خواهد شد. فعلاً، ما فقط ترتیب عادی آواها را توصیف می‌کنیم.

نخستین واژه‌هایی که کودک ممکن است تولید کند، عبارتند از *papa* و *mama*، و در بسیاری از زبانها، اینها «واژه‌های کودکانه» ای برای نامیدن والدین است. (واژه‌های کودکانه واژه‌هایی هستند که معمولاً بزرگسالان به‌هنگام صحبت با یکدیگر به‌کار نمی‌برند، اما موقع صحبت کردن با کودکان بسیار کوچک، عموماً آنها را به‌کار می‌گیرند. در سخن کودکانه از واژه‌های کودکان و نیز انحراف عمومی از تلفظ هنجار استفاده می‌شود، که در آن بزرگسالان می‌کوشند واژه‌ها را به‌گونه‌ای که فکر می‌کنند کودکان تلفظ می‌کنند، ادا نمایند.) واژه‌های *papa* و *mama* در مورد فراگیری زبان بومی يك واقعیت جهانی را عیان می‌سازند. نخستین واژه‌ای که اکثر کودکان برای استفاده در زبان فرا می‌گیرند [a] است؛ نخستین همخوان هم تقریباً همیشه يك غیر پیوستهٔ دولبی است، یعنی [p]، [b]، یا [m]. حتی موقعی که کودکان با واژه‌های *papa* و *mama* آغاز به سخن نمی‌کنند، باز هم معمولاً با این واقعیت مطابقت می‌کنند. برای مثال، دختر نویسندهٔ این کتاب، تانیا، مرحلهٔ جمله واژه‌ای را در چهارده ماهگی با واژه‌های *up*، *bad* و *potty* آغاز نمود، که آنها را به‌ترتیب به‌صورت [ba]، [ap]، و [pa] تلفظ کرد.

روند فراگیری آواهای زبانی از نوعی الگوی افتراق تبعیت می‌کند. به‌هنگام تولید نخستین واژه، یعنی [a]، درجهٔ باز شدن مجرای گفتار به حداکثر می‌رسد؛ بدنهٔ زبان از وضعیت بیش از گفتار پایین‌تر آورده می‌شود تا بیشترین فضای ممکن برای عبور آزادانه جریان هوا از حفرهٔ دهان را فراهم سازد. از سوی دیگر، نخستین همخوان، برای مثال [p]، با حداکثر درجهٔ انسداد مجرای گفتار تولید می‌شود. از این رو، نخستین دو آوای زبانی کودک مثل هر دو آوای متفاوت دیگر، از هم متفاوتند. این گفته حتی در مورد کودکانی که از الگوی توصیف شده در اینجا دقیقاً تبعیت نمی‌کنند، نیز صدق می‌کند، بنابراین، کودکی که نخستین واژه‌اش [kiki] «kitty» است، هنوز هم بین آواهای آن واژه حداکثر تمایز را قائل می‌شود: [k] يك انسدادی بیواکی است که در پس

مجرای گفتار تولید می‌شود، حال آنکه [i] کاملاً واگذار است و در قسمت پیشین مجرای گفتار تولید می‌شود.

از این زمان به بعد، کودک بر تمایزات عمده موجود میان واحدهای آوایی تسلط پیدا می‌کند، سپس تمایزات ظریفتر را فرا می‌گیرد، و سرانجام کلیه آواهای زبانی را که می‌آموزد، یاد می‌گیرد. تمایزات میان واژه‌ها دوشادوش تمایزات موجود میان همخوانها ایجاد می‌شوند، و هر کودک، تمایز واژه‌ای را ممکن است پیشتر از تمایز بین همخوانها یاد گیرد، و بالعکس. حال ترتیب فراگیری واژه‌ها، سپس از آن همخوانها را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

[a] يك واژه [— بسته، + باز] است. در نتیجه، واژه‌ای که بیش از همه از [a] متمایز می‌نماید، [— بسته، — باز] است، و اینها مشخصه‌های آوایی دومین واژه‌ای هستند که اکثر کودکان فرا می‌گیرند. بنابراین، دومین واژه یا [i] و یا [u] خواهد بود. سومین واژه‌ای که معمولاً یاد گرفته می‌شود، نیز يك واژه [— بسته] است. واژه‌های [i] و [u] اساساً به وسیله مشخصه [پسین] از یکدیگر متمایز می‌شوند. سومین واژه‌ای که کودک یاد می‌گیرد، یکی از این دو است که به عنوان واژه دوم فرا گرفته نمی‌شود. بنابراین، در مرحله بخصوصی از فراگیری واج‌شناسی، کودک دارای يك نظام سه واژه‌ای شامل [a]، [i]، و [u] خواهد شد. این نظام از تقابل بین پیشین و پسین، و بین بسته و باز استفاده می‌کند. از این زمان به بعد کودک کنترل این قبیل مشخصه‌ها را ظریفتر می‌کند، واژه‌های میانی را، مانند [e] و [o]، یاد می‌گیرد. آخرین واژه‌هایی که یاد گرفته می‌شوند، آنهایی هستند که علاوه بر مشخصه‌های بنیادین مربوط به جایگاه تولید، دارای مشخصه‌های مربوط به فعالیتهای تولید ثانوی می‌باشند. برای مثال، کودکان فرانسوی زبان واژه‌های [— خیشومی] زبان خود را، مانند [ã]، تا پس از یادگیری واژه‌های [— خیشومی] همتای آنها، یعنی [a] در این مورد، یاد نمی‌گیرند.

کودکان به هنگام یادگیری ایجاد تمایز بین همخوانها، از همان الگو، یعنی نخست فراگیری تمایزات عمده، و سپس تسلط یافتن بر تمایزات ظریفتر، تبعیت می‌کنند. نخستین همخوانی که کودک فرا می‌گیرد [— تیغه‌ای، — پیوسته] است؛ همخوان دوم معمولاً [— تیغه‌ای] (عموماً، [t]) می‌باشد. فقط در مراحل بعدی است که کودک يك همخوان [— تیغه‌ای] دیگر را، مانند [k]، فرا می‌گیرد. و فقط پس از یادگیری چند واحد آوایی [— پیوسته] است که کودکان آغاز به یادگیری همخوانهای [— پیوسته] می‌کنند. روشن است که این يك فرایند حرکت از مشخصه‌های تولیدی عمده به سوی مشخصه‌های ظریفتر می‌باشد. برای تولید يك آوای [— پیوسته]، شخص باید فقط مسیر جریان هوا را کاملاً

مسدود کند. آواهای همخوانی [+ پیوسته] نیازمند کنترل بیشتر است، زیرا باید مسیر جریان هوا را بقدری تنگ کرد که نه بسته شود و نه به آن اندازه فضا ایجاد گردد که هوا آزادانه از حفره دهان جاری شود. از این رو، آواهای سایشی پس از آواهای انسدادی یاد گرفته می‌شوند. به طریق مشابه، اگر زبانی که کودک می‌آموزد دارای آواهای انسدادی-سایشی باشد، این آواها نسبتاً دیرتر یاد گرفته خواهند شد، یعنی فقط پس از فراگیری انسدادیها و سایشیهای مربوطه. به طوری که در فصل ۸ مشاهده کردیم، به هنگام تولید آوای انسدادی-سایشی، مانند [ç]، مسیر جریان هوا کاملاً مسدود می‌شود و بلافاصله پس از آن، رهش تدریجی ایجاد شده و نوعی سایش پدید می‌آید. به هنگام تولید این نوع آواها، مجرای گفتار بیشتر تحت کنترل است تا هنگام تولید انسدادیها یا سایشیها. در فصل ۸ ذکر گردید که روانها، مانند [l] و [r] در انگلیسی، هم با همخوانها و هم با واکه‌ها دارای مشخصه‌های مشترکی هستند؛ بعلاوه، به هنگام تولید این آواها، در مجرای گفتار حرکتی صورت می‌پذیرد که موقع تولید سایر آواهای زبان اتفاق نمی‌افتد، مانند ظاهر شدن مشخصه [+ کناری] در جریان تولید [l]. در نتیجه، در مقایسه با سایر واحدهای آوایی زبان، کودکان روانها را بسیار دیرتر فرا می‌گیرند.

فراگیری نظام واجی زبان بیش از یادگیری صرف تولید واحدهای آوایی است. به طوری که در بخش ۳ ملاحظه کردیم، نظام واجی زبان‌نماهای زیرساختی و نماهای آوایی روساختی تکواژهای زبان، و نیز مجموعه‌ای از قواعدی را در بر می‌گیرد که این دو نوع نما را یا یکدیگر مرتبط می‌سازند. در نتیجه، باید پرسیم که چه موقع کودکان این مسئله را مورد توجه قرار می‌دهند که نماهای واجی تاجه حد از صورتهای آوایی واقعی‌شان متفاوت هستند، و در کدام مراحل کودکان بر قواعد واجی و ترتیب آنها تسلط می‌یابند. پاسخ این قبیل پرسشها زیاد روشن نیست، زیرا پژوهش در مورد کودکان با دشواریهای کلی مواجه می‌شود، و نیز، این قبیل جنبه‌های واجی را نمی‌توان بطور مستقیم مشاهده کرد. ما فقط می‌توانیم صورتهای آوایی کودکان، یعنی تلفظ واقعی آنها را مورد بررسی قرار دهیم. بر اساس صورتهای آوایی است که پژوهشگر باید تلاش کند به آن دانش زیرساختی پی ببرد که بطور معقول می‌توان انتظار داشت که کودکان برای تولید این قبیل صورتهای زبانی دارا می‌باشند. حال، به عنوان مثال مسئله خروشه‌های همخوانی آغازین را مورد ملاحظه قرار می‌دهیم.

کودکان به هنگام فراگیری همخوانها، تقریباً همیشه، پیش از اینکه قادر به تولید توالی واحدهای همخوانی باشند، بر تولید واحدهای منفرد تسلط می‌یابند. از این رو، از نظر بزرگسالان، کودکان ممکن است واژه‌هایی مانند *see* و *key* را بسیار دقیق تلفظ کنند،

اما نتوانند واژه‌ای مانند *ski* را با خوشه همخوانی آغازین [sk] تولید نمایند. دختر نویسنده این کتاب، تانیا، ناسن نوزده ماهگی توانست همه انسدادیها، خیشومیها، و کلیه سایشیها، بجز [θ] و [ð] را تولید کند، اما وی هیچ خوشه همخوانی‌ای به کار نبرد. واژه *sky* را وی با به‌صورت [say] و یا [kay]، واژه *spoon* را گاهی اوقات به‌صورت [sun] و زمانی دیگر به‌صورت [pun]، و واژه *stool* را با به‌صورت [su] و یا [tu] تلفظ می‌کرد. می‌توان پرسید که در نظام واجی وی، نمای واجی زیرساختی واژه‌هایی که با [s] و یک همخوان دیگر آغاز می‌شوند، چه بوده است. آیا برای هر واژه‌ای از این نوع، دو نمای واجی داشت، یعنی، یک نمای آوایی فقط با [s]، و دیگری فقط با یک همخوان دیگر؟ چنین موردی امکان پذیر است، اما بسیار غیرمحمّل به‌نظر می‌رسد، زیرا کودک در مورد همه واژه‌هایی که با *sc* آغاز می‌شوند (که در آن *c* نشانگر همخوان می‌باشد) دقیقاً به یک شیوه عمل کرد (هر کدام دو تلفظ ممکن را داشتند). روشن است که در این مورد نوعی نظام در کار بود. احتمال زیادی می‌رود که وی می‌دانست هر یک از این واژه‌ها درست به گونه‌ای که در گفتار بزرگسالان ظاهر می‌شود، آغاز می‌گردد، اما هنوز کنترل ماهیچه‌ای لازم برای تولید توالی صحیحی از آواها را نداشت. از آنجا که کنش وی محدود به تولید فقط یک همخوان پیش از یک واکه می‌شد، او یکی از دو نمای موجود در سطح نمای واجی خود را برمی‌گزید. کنش وی در درک زبان مؤید این فرضیه است که دانش انگلیسی او به مراتب پیچیده‌تر از کنش تولیدی‌اش بود. برای مثال، اگر از وی پرسیده می‌شد که [spun] خود را می‌خواهد یا نه، پاسخ صحیحی می‌داد. در صورتی که یک فرد بزرگسال تلفظ او را به کار می‌برد و می‌پرسید که [sun] خود را می‌خواهد یا [pun] اش را، کودک بسادگی آن گفته را نمی‌پذیرفت؛ وی به گونه‌ای رفتار می‌کرد که گویی نمی‌دانست فرد بزرگسال در مورد چه چیزی سخن می‌گوید. به عبارت دیگر، هر چند نمی‌توانست واژه‌ها را تولید کند، اما نمایان می‌ساخت که در سطح درک زبانی صورتهای صحیح آنها را می‌داند.

تعیین اینکه چه موقع کودکان این قبیل حقایق زبانی را می‌آموزند، دشوار است، زیرا دانش آنان مستقیماً در گفتارشان منعکس نمی‌شود. برای روشن شدن این مطلب، کافی است مثال دیگری ارائه شود. تانیا در شانزده ماهگی واژه‌های *back*, *bath*, *bad* را به‌صورت [bae] تلفظ می‌کرد؛ اما اگر در یک بافت کاملاً طبیعی، مثلاً در اتاقش، یکی از واژه‌ها توسط یک فرد بزرگسال تولید می‌شد، می‌توانست واژه ادا شده را تشخیص دهد، هر چند در گفتار خود بین آنها تمایزی قائل نمی‌شد. در پاسخ به واژه [baeθ] به‌سوی دستشویی می‌رفت، در پاسخ به واژه [baek] می‌ایستاد یا برمی‌گشت، و اگر

فرد بزرگسال واژه [baed] را ادا می‌کرد، ناراحت می‌شد. هرچند وی نمی‌توانست به‌هنگام صحبت کردن چنان دانشی را به‌کار ببرد، اما از تلفظ این واژه‌ها آگاه بود. مسئله دیگری که بسیاری از مطالعات مربوط به فراگیری زبان دارند، این است که مردم بیشتر مایلند بر اساس نظام واجی خود بشنوند. پژوهشگران گزارش می‌کنند، کودکانی که هنوز تولید آوای [θ] را نگرفته است، «آوای [t] را جایگزین آن می‌کند». اما اخیراً، با استفاده از آواشناسی آکوستیک و فیزیکی، بررسی این قبیل «جایگزینی‌ها» روشن ساخته است که کودک احتمالاً بین واژه‌هایی مانند *thank* و *tank* تمایز قائل می‌شود. آوای [t] در واژه *tank* از [t]ی مورد استفاده در تلفظ کودکانه واژه *thank* متفاوت می‌نماید. از آنجا که شیوه کودک برای تشخیص این آواها در انگلیسی بزرگسالان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، بزرگسالان نمی‌توانند متوجه این تمایز شوند.

باید متذکر شد که، هرچند بحث پیشین مربوط به فراگیری نظام واجی در مرحله جمله واژه‌ای رخ داده است، کودکان در واقع نظام واجی زبان خود را در مدتی طولانی، یعنی، خیلی فراتر از مرحله جمله واژه‌ای یاد می‌گیرند. اما، چون فراگیری واجها در این مقطع آغاز می‌شود، در نتیجه این موضوع در اینجا مورد بحث قرار گرفت. اکثر کودکان در آغاز مرحله جمله واژه‌ای، واژه‌ها را بسیار کند فرا می‌گیرند و در عرض يك هفته فقط يك یا دو واژه جدید پروازگان خود می‌افزایند. علت ممکن است این باشد که چون کودک در حال یافتن تسلط بر واحدهای آوایی زبان خویش است، هنوز آواهای زبانی متفاوت و کافی در دسترس ندارد که به‌کاربرد. اما، همان گونه که [bae] در گفتار تانیا گواه است، هم آواها برای کودکان اشکالی ایجاد نمی‌کنند. رشد اولیه و تدریجی واژگان ممکن است ناشی از شیوه یادگیری معنا توسط کودک نیز باشد. به نظر می‌رسد که فرایند افتراق مربوط به فراگیری نظام واجی، در فراگیری معناشناسی واژگانی نیز کارگر است.

بسیاری از پژوهشگران ملاحظه کرده‌اند که کودکان در مرحله جمله واژه‌ای معانی واژه‌ها را گسترش می‌دهند. برای مثال، کودک ممکن است واژه *car* را برای نمایاندن هر وسیله نقلیه، از قبیل کامیون یا اتوبوس، به‌کاربرد، ظاهراً، معنای این واژه برای کودک عبارت است از «شیء بزرگی که در خیابان حرکت می‌کند». هرچه کودک واژه‌های متفاوتی را فرا می‌گیرد، مثلاً *bus* یا *truck*، این معنا ظریفتر می‌شود و واژه *car* همان معنای محدودتری را القا می‌کند که بزرگسالان در ذهن خود دارند. شکل ۲۱-۱ نمایانگر فرایند رشد معنایی تانیا در طول مرحله جمله واژه‌ای می‌باشد. جالب توجه است که هر واژه در چند وقوع نخست، معنای بسیار خاصی را القا می‌کرد. به دنبال این دوران، دوره‌ای

ظاهر شد که در آن کودک معنا را تعمیم یسا گسترش داد. سرانجام، هرچه واژه‌های مشابه یاد گرفته شدند، معنای واژه اولیه به اندازه معنای آن برای بزرگسالان، محدودتر گشت. این فرایند را، یعنی کاربرد بسیار محدود واژه در آغاز، تعمیم بیش از اندازه معنای آن را، و سرانجام، محدودتر کردن آن را، می‌توان در طول مرحله بعدی رشد کودک، یعنی به هنگام فراگیری نحو، مشاهده نمود.

شکل ۱-۲۱

معنا	واژه*	سن (به ماه)
لگن بچه	[pa]	15
هرشیء كوچك و شبيه صندلی، از جمله لگن	[pa]	16
چهارپایه	[tu] or [su]	18
صندلی	[tæ]	
فقط لگن بچه	[pa]	
فقط آب میوه‌ای که روی صندلی به بچه داده شود	[dus]	17
هر نوع مایع	[dus]	18
شیر	[miw]	19
آب	[wɔyi]	
فقط آب میوه	[dus]	
باز	[opi]	18
باز یا بسته	[opi]	18.5
بسته	[kwo]	19
باز	[opi]	

* برخی از جزئیات آوایی حذف شده است.

در این باره که کودک در مرحله جمله واژه‌ای نحو یاد می‌گیرد، شواهد اندکی موجود است. چون، بنا به تعریف، در این مقطع زمانی، کودک واژه‌ها را بایکدیگر ترکیب

نمی‌کند، یعنی، گروه‌ها یا جمله‌هایی که بتوان از آنها اطلاعات مربوط به نحوه را کسب نمود، مشاهده نمی‌شود. اما، با این وجود، به نظر می‌رسد که حتی در طول دوران جمله واژه‌ای نیز نوعی دانش نحوی در کار است. کودکان واژه‌های خود را فقط برای نامیدن اشیاء به کار نمی‌برند، و، برخلاف برخی از گزارش‌ها، بسیاری از کودکان، اگر نه همه آنها، می‌توانند درباره مردم، اشیاء و رویدادهای غایب سخن بگویند (معروف به «گفتار بعدشکن»). برای مثال، کودک ممکن است به هنگام مشاهده اتومبیل پدر خود در خیابان، واژه *dada* را ادا کند، که در آن صورت *dada* ممکن است به عنوان فاعل جمله «Dada is coming» باشد. همچنین، کودک ممکن است واژه *dada* را در غیاب پدر نیز ادا کند، شاید به عنوان تقاضایی برای بردن وی به پیش پدر («I want to see dada») در این مورد، واژه *dada* نقش مفعول را ایفا می‌کند. نسبت دادن دانش مربوط به اجزای کلام یا نقشهای نحوی، مانند فاعل و مفعول، به کودک عاری از خطا نیست، زیرا در پژوهشهای مربوط به فراگیری زبان، پژوهشگران تمایل شدید به تعبیر دانش زبانی کودک بر اساس دانش خود دارند. اما اینکه کودکان حتی در مرحله جمله واژه‌ای نیز بر کاربرد واژه‌های خود در بافتهای موقعیتی و دستوری مناسب پافشاری می‌کنند، به نظر می‌رسد حاکی از این است که آنان در مورد ویژگیهای نحوی واژه‌ها بیشتر از آن می‌دانند که در آغاز از گفتارشان تصور می‌شود.

نخستین ساختهای نحوی و معنایی

اگر قرار بود تلگرامی مخابره کنید و کسی را از رسیدن خود به فرودگاه مطلع سازید، کدام يك از پیامهای زیر را می‌فرستادید.

- (1) I am arriving at ten tomorrow at the John F. Kennedy International Airport on American Airlines flight number 72.
- (2) Arrive ten AM. tomorrow JFK, American flight 72.

البته، پیام دوم سبک تلگرام عادی را دارد. علاوه بر مخفف کردن برخی از واژه‌ها، پیام تلگرافی، بسیاری از تکواژهای مورد استفاده در جمله عادی، مثلاً در مورد بالا تکواژهایی مانند *the, at, ing* و *on* را حذف می‌کند. تقریباً دو سال پس از پایان مرحله جمله واژه‌ای گفتار کودک شبیه به سبک تلگرافی بزرگسالان می‌شود، و، از این رو، این

دوره ازفراگیری زبان را اغلب مرحله تلگراف^۶ می‌نامند.

زمانی بین يك و نیم و دو سالگی، معمولاً کودک نخستین جمله دو کلمه‌ای خود را ادا می‌کند، مانند *byebye daddy*. پیش از این زمان، این دو واژه به صورت جمله واژه ظاهر می‌شده‌اند، اما نه به صورت يك ترکیب. موقعی که کودک يك صورت ترکیبی تولید می‌کند، معمولاً به دنبال آن چند صورت ترکیبی دیگری را که حاوی یکی از واژه‌های نخستین ترکیب هستند، ایجاد می‌نماید؛ برای مثال، کودکی که با ترکیب *byebye daddy* آغاز می‌کند، ممکن است ترکیبهای *byebye mommy* و *byebye TV* را نیز ادا نماید. واژه‌ای که در این قبیل جمله‌های دو کلمه‌ای تکرار می‌گردد، اغلب واژه محوری^۷ نامیده می‌شود؛ واژه‌هایی را که به همراه واژه تکراری ظاهر می‌شوند، واژه‌های طبقه باز^۸ می‌نامند. در مراحل آغازین گفتار تلگرافی، به نظر می‌رسد کودک واژگان خود را در این دو طبقه منظم می‌کند. تعداد واژه‌های محوری اندک است، که با بسامدی بالا، البته بندرت به تنهایی، به کار برده می‌شوند. طبقه باز، تعداد زیادی از واژه‌ها را در بر می‌گیرد که هم به صورت جمله و هم در ترکیب واژه‌های محوری و واژه‌های سایر طبقه‌های باز به کار برده می‌شوند. نمونه‌ای از گفتار تانیا در سن هجده ماهگی در شکل ۲-۲۱ ارائه شده است. طبقه واژه‌های محوری کلاً فهرست شده است، اما، به طوری که ذکر گردید، فقط نمونه‌هایی از طبقه باز ارائه شده است. در مورد این کودک، در گفته‌های دو واژه‌ای، واژه محوری همیشه پیش از واژه مربوط به طبقه باز ظاهر می‌شد، اما پژوهشگران گزارش می‌کنند که سایر کودکان گهگاه واژه‌های محوری را پس از واژه‌های طبقه باز به کار می‌برند، برای مثال، واژه *it* در *see it*، *want it* و *do it*. در گفتار تانیا، هر واژه محوری که با هر واژه طبقه باز ظاهر نشد، اما به استناد تعداد زیادی از ترکیبات واقعی، روشن بود که ظاهر شدن بسیاری از این فواصل اتفاقی بود. شاید وضعیتی پیش نیاید که ظاهر شدن آنها مناسب جلوه کند، یا احتمالاً این ترکیبها به هنگام ظاهر شدن مورد توجه قرار نگرفتند. پس، به نظر می‌رسد که کودک دو طبقه واژگانی و قاعده‌ای را برای ترکیب اعضای این طبقه‌ها یاد گرفته بود:

$$S \rightarrow \left\{ \begin{array}{cc} (P) & O \\ O & O \end{array} \right\}$$

6. telegraphic stage

7. pivot word

8. open class words

شکل ۲-۲۱

طبقه محوری	طبقه باز	
byebye	daddy	mommy
hi	juice	book
my	TV	cracker
more	car	kitty
want	cow	bath
allgone	cookie	house
	nose	applesauce

تذکره: املاهای عادی واژه‌ها ارائه شده است، زیرا جزئیات آوایی به بحث ما مربوط نمی‌شود.

نشانه‌گذاری قاعده همانند نشانه‌گذاری معرفی شده در بخش ۵ است. بنابراین، این قاعده بیان می‌دارد که جمله شامل (۱) يك واژه طبقه باز به تنهایی، (۲) يك واژه محوری و به دنبال آن يك واژه از طبقه باز، یا (۳) دو واژه از طبقه باز است.

ظاهراً، گفتار همه کودکان را می‌توان در این مرحله براساس تمایز موجود بین طبقه باز و طبقه تکراری مشخص کرد، هرچند نتایج حاصل از این قبیل پژوهش‌ها اندک می‌باشد، اما گزارش‌هایی از وجود این تمایز در گفتار کودکانی که زبانهای روسی و اسپانیولی، و همچنین انگلیسی می‌آموزند، ارائه شده است. يك ویژگی جالب در این مرحله رشد زبانی عبارت است از تعداد جمله‌های دو واژه‌ای مورد استفاده کودکان. در بررسی‌ای که مارتین برای این پیرامون واژه‌های طبقه آزاد و محوری حادث در گفتار کودک انجام داده، ارقام زیر گزارش شده است.

گریگوری مرحله جمله دو واژه‌ای را در نخستین ماه تولید جمله دو واژه‌ای، با ۱۴ ترکیب آغاز کرد؛ تا ماه دوم وی ۲۴ ترکیب داشت؛ در ماه سوم ۵۴ ترکیب، در ماه چهارم ۸۹ ترکیب، و سپس در ماه‌های پنجم، ششم، و هفتم، تعداد ترکیبهای خود را با سرعت زیاد به ترتیب به ۳۵۰، ۱۴۰۰، و بیش از ۲۵۰۰ افزایش داد. افزایش سریع ترکیبهای واژه‌ای جدید در حدود ماه پنجم، ممکن است حاکی از این باشد که در آغاز، ترکیبات دو واژه‌ای تولید شده فقط صورتهای از بر شده هستند، بعداً، موقعی که گریگوری

واقعاً بر قاعدهٔ مربوط به ترکیب واژه‌ها تسلط یافت، دیگر مجبور نبود متکی بر آزر-کردن باشد، بلکه در عوض، می‌توانست جمله‌ها را با توسل به تعمیم تولید کند. توانایی کودک در تولید صدها جملهٔ دوواژه‌ای را تعمیم توجیه می‌کند. این الگوی رشدی منحصر به گریگوری نیست؛ بلکه، در تعدادی از کودکان دیگر نیز مشاهده شده است.

در آغاز مرحلهٔ تلگرافی، تحلیل طبقهٔ باز/محوری، ویژگی مفیدی از ماهیت نحوی قابل مشاهدهٔ گفتار کودک را مشخص می‌کند. اما، در این باره که این نوع تحلیل بدرستی می‌تواند کلیهٔ دانش زبانی فرایندهٔ کودک را دربرگیرد یا نه، پرسشهای جدی‌ای مطرح است. شواهد فرایندهای وجود دارد که کودکان در این مقطع دربارهٔ ویژگیهای معنایی و نحوی زبان خود به مراتب بیشتر از آن می‌دانند که به کمک یک قاعدهٔ ساده‌ای مشابه قاعدهٔ ذکرشده در بالا منعکس می‌شود. برای مثال، کودک ممکن است یک گفتهٔ دو واژه‌ای را برای نمایاندن روابط نحوی مختلف، از قبیل فاعل- فعل، فعل- مفعول مستقیم، یا مالک- مایملک^{۱۰}، در زمانهای متفاوت به کاربرد، و در هر مورد، گفتهٔ مورد نظر مناسب با بافت و موقعیتی باشد که در آن ظاهر می‌شود. پژوهشگران مسوازد متعددی از گفته‌هایی مانند *baby candy* را گزارش کرده‌اند، که ممکن است در یک وضعیت حاکی از حالت ملکی، یعنی «baby's candy» باشد، و در وضعیتی دیگر رابطهٔ مفعول مستقیم- غیرمستقیم را منعکس کند، مثلاً در «I am giving the baby some candy»، و باز ممکن است زمانی دیگر رابطهٔ فاعل- مفعول مستقیم را بنمایاند، همان‌گونه که در «baby ate the candy» ملاحظه می‌شود. قاعدهٔ سادهٔ ترکیب واژه نمی‌تواند روشن سازد که کودک ظاهراً این قبیل روابط متنوع موجود میان واژه‌ها را آموخته است. بررسی و توصیف فراگیری زبان باید شامل اطلاعاتی دربارهٔ بافت وقوع گفته‌ها و نقشهای نحوی مختلفی که در نگاه نخست ممکن است ترکیبات ساده‌ای از دو واژه جلوه‌کنند، باشد.

مهم است یادآور شویم که نقشهای نحوی به‌منظور بیان اهداف معنایی به کاربرده می‌شوند- آنها یکی از عوامل بیان معنا هستند. برای مثال، در زبان انگلیسی، به‌طوری که در جملهٔ *David ate* ملاحظه می‌شود، رابطهٔ فاعل- فعل را می‌توان برای معنای کشگری که کنشی را انجام می‌دهد، به کاربرد. کودکی که این جمله را تولید کند، در مورد ترتیب واژه‌ها^{۱۱} بیشتر از یک مورد دستوری یاد گرفته است؛ همچنین کودک دربارهٔ معنا دانشی را فراگرفته است، که نه تنها معانی عناصر واژگانی خاص، بلکه معنای خودساخت را نیز دربر می‌گیرد. همین ساخت نحوی را می‌توان برای بیان رابطهٔ نحوی متفاوتی هم به کار برد.

از این رو، هر چند رابطه فاعل- فعل، در اکثر مواردی که فاعل انسان یا حداقل جاندار است، مبنی رابطه کنشگر- کنش می‌باشد، موارد دیگری نیز وجود دارد که در آنها همان ساخت نحوی، معنای متفاوتی را القا می‌کند. جمله *the door opened* را مورد ملاحظه قرار دهید. در این مورد *the door* فاعل است، اما به هیچ وجه کنشگر نمی‌باشد (کنشگر ممکن است کسی باشد که دستگیره در را چرخانده و در را هل داده است)؛ در عوض، *the door* کنش پذیر، یا دریافت کننده کنش است.

در زبان انگلیسی نقشهای نحوی معمولاً با استفاده از ترتیب واژه‌ها بیان می‌شوند. روابط معنایی از نقشهای نحوی مستقل هستند، اما با آنها ارتباط دارند. کودک ممکن است گهگاه، بدون استفاده از ترتیب عادی واژه‌ها و متعلق به بزرگسالان، یک رابطه معنایی را بیان دارد. از این رو، کودکی که گفته *doll get* را به هنگام دریافت یک عروسک ادا کند، بر جنبه‌های معنایی زبان مسلط شده است، اما ممکن است نتواند عنصر دستوری خاصی از ترتیب واژه‌ها را کاملاً کنترل کند. روابط معنایی زود فرا گرفته می‌شوند؛ ما می‌توانیم کاربرد آنها را در گفتار کودکانی که هنوز در سطح جمله دو واژه‌ای هستند، مشاهده کنیم. روابطی که زودتر از همه فرا گرفته می‌شوند به نظر می‌رسد شامل کنشگر- کنش (*Mommy spank*)، کنش- کنش پذیر (*get doll*)، شیء - مکان (*cup sink*) و مالک- مایملک (*Daddy car*) باشند. همچنین، به نظر می‌رسد که ترتیب واژه‌ها زودتر فرا گرفته می‌شود. هر چند نمونه‌هایی از قبیل *doll get* که به جای ترتیب واژه‌های مربوط به بزرگسالان *get the doll* است، در گفتار برخی از کودکان بی تردید ظاهر می‌شود، اما این موارد نسبتاً نادر هستند. در زبانی مانند انگلیسی، که در آن ترتیب واژه‌ها یک عامل دستوری مهمی به شمار می‌رود، به نظر می‌رسد کودک ترتیب درست واژه‌های زبان خود را به محض آغاز ترکیب واژه‌ها فرا می‌گیرد.

در فاصله بین گفتار جمله واژه‌ای و مرحله دو کلمه‌ای، کودک غالباً مجموعه‌ای از گفته‌های تک واژه‌ای را پشت سر هم تولید می‌کند، کودک ممکن است صورت زبانی *Daddy* را ادا کند، و پس از چند ثانیه، صورت زبانی *car* را بر زبان آورد. ما می‌دانیم که این گفته‌ها جمله‌های جداگانه‌ای را منعکس می‌کنند، زیرا هر یک معمولاً با آهنگ یک جمله کامل ادا می‌شوند و بین این دو واژه مکث قابل مشاهده‌ای رخ می‌دهد. گام پیشرفته‌ای که منجر به ترکیب این دو گفته تک واژه‌ای به صورت یک گفته دو واژه‌ای می‌شود، منطقاً ساده و مشخص می‌نماید. در فاصله بین دوران جمله‌های دو واژه‌ای و مرحله پیشرفته‌تر جمله‌های طولانی‌تر، چنین گذری نیز مشاهده می‌شود. کودک ممکن است گفته‌های *Mommy get* و *doll get* را ادا کند. همین کودک ممکن است بزودی جمله‌ای را تولید

کند که سده رابطه معنایی، یعنی کنشگر، کنش، و کنش پذیر را منعکس نماید. عموماً، گفته‌های این مقطع فقط شامل همپوشینهایی از توالیهای دوواژه‌ای پیشین می‌شوند. ساخت «تکگرافی» گفتار کودک با ظهور جمله‌های طولانی‌تر از جمله‌های دو واژه‌ای ظاهر می‌شود. این جمله‌ها اساساً شامل اسم، فعل، و صفت می‌شوند (که گاهی اوقات آنها را تکواژهای قاموسی^{۱۲}، یا واژه‌های محتوایی نامند، زیرا آنها حاکی از انواع تکواژها و واژه‌هایی هستند که مجموعه‌ای از مشخصه‌های معنایی مهم برای ارتباط را القا می‌کنند)؛ تکواژهایی مانند حروف تعریف، حروف اضافه، و ندها عموماً مشاهده نمی‌شوند (این قبیل تکواژها را تکواژهای دستوری^{۱۳} نامند، که در معانی تکواژهای قاموسی تغییرات جزئی ایجاد می‌کنند؛ تکواژهای دستوری عموماً عناصر زبانی کوتاه هستند، به کمک یک یا چند آوا نموده می‌شوند و بندرت با تکیه قوی ادا می‌شوند). جمله‌های زیر نمونه‌هایی از گفته‌های این دوره هستند:

- (1) Mommy cook hotdog.
- (4) Mary go home!
- (5) No want supper.
- (6) Where Daddy go?
- (7) Why Grandma can't come?

این قبیل گفته‌ها از چند جهت با گفتار بزرگسالان تفاوت دارند. ترتیب واژه‌های آنها، به گونه‌ای که در جمله (7) مشاهده می‌شود، ممکن است متفاوت باشد. اما، مشخص‌ترین ویژگی آنها عدم حضور برخی تکواژهای دستوری است، که خواننده می‌تواند با مقایسه جمله‌های (6)–(3) با برابریشان در گفتار عادی بزرگسالان به واقعیت آن واقف شود.

همان گونه که در مورد فراگیری بسیاری از سایر جنبه‌های زبان قبلاً بحث شد، به نظر می‌رسد فراگیری تکواژهای دستوری توسط کودکانی که انگلیسی یاد می‌گیرند، به دنبال یک الگوی عام صورت می‌پذیرد. در واقع، شواهدی حاکی از این هستند که کودکانی که در حال فراگیری سایر زبانها می‌باشند، در صورتی که زبانهایشان از تکواژهایی استفاده کنند که از نظر معنایی و نحوی مثل هم باشند، ترتیبهای مشابهی را به کار می‌برند.

تعدادی از تحقیقات حاکی از این هستند که در زبان انگلیسی پسوندهای تصریفی زودتر از سایر تکواذهای دستوری فراگرفته می‌شوند. در این مجموعه تکواژها، برخی تعمیمهای رشدی را می‌توان مشاهده نمود. از این رو، در گفتار بسیاری از کودکانی که از این جنبه فراگیری مورد مشاهده قرار گرفته‌اند، نخستین تکواذهای دستوری‌ای که ظاهر می‌شوند عبارتند از تکواذهای زمان حال استمراری (*ing*) و جمع، سپس، معمولاً صورتهای زمان گذشته، و به دنبال آن صورتهای ملکی پدیدار می‌گردند. سرانجام، پسوند فعلی مربوط به سوم شخص مفرد زمان حال ساده نمایان می‌شود. مسئله جالب در مورد این الگو این است که هرچند تکواذهای جمع، ملکی، و سوم شخص مفرد زمان حال ساده همه نماهای آوایی یکسان دارند، این تکواژها در یک زمان ظاهر نمی‌شوند. بنابراین، صورت آوایی ترتیب فراگیری تکواذهای دستوری را معین نمی‌کند. همچنین به نظر می‌رسد که تعداد دفعاتی که کودک تکواژی را می‌شنود، بر ترتیب فراگیری اثر مستقیم نمی‌نهد. برای مثال، در گفتار بزرگسالان، پسوند *s* به مفهوم نشانه سوم شخص مفرد زمان حال ساده بیشتر از پسوند *y* به مفهوم حالت ملکی ظاهر می‌شود. با وجود این، پسوند ملکی تقریباً همیشه پیش از (گاهی اوقات چند ساه پیش از) نشانه سوم شخص مفرد زمان حال ساده تولید می‌شود. ترتیب فراگیری ممکن است، حداقل تا حدودی، بستگی به رشد ذهنی یا شناختی کودک داشته باشد. شاید کودک مفهوم مالکیت را پیش از مفاهیم پیچیده مربوط به سوم شخص مفرد زمان حال ساده درک می‌کند، و بدین علت است که صورتهای ملکی را پیش از صورتهای فعلی تولید می‌نمایند.

به دنبال فراگیری وندهای تصریفی نظاممند و بسیار زایا، کودک فراگیری آن عده از تکواذهای دستوری را آغاز می‌کند که از دیدگاه نحوی از همه به تکواذهای قاموسی نزدیکتر می‌باشند. به عبارت دیگر، گام بعدی عبارت است از ظاهر شدن تکواذهای دستوری‌ای از قبیل حروف تعریف و حروف اضافه، یعنی تکواذهایی که در زبان انگلیسی به صورت واژه ظاهر می‌شوند. وندهای اشتقاقی دیرتر از همه فراگرفته می‌شوند، و کودک معمولاً بر این تکواژها به ترتیب میزان زایایی‌شان تسلط می‌یابد. برای مثال، کودکان پسوند بسیار زایای *ly* را پیش از پسوند *er* که زیاد زایا نیست، یاد می‌گیرند البته، این الگوی مربوط به فراگیری تکواذهای دستوری مقداری ساده جلوه داده شد. برای مثال، برخی از کودکان ممکن است حروف تعریف را پیش از پسوند فعل زمان حال ساده به کار برند، و در گفتار آنان چند وند اشتقاقی ممکن است پیش از فراگیری برخی ضمایر ظاهر شوند. در واقع، یافتن موارد پراکنده‌ای از هر کدام از تکواذهای وندی در مرحله اولیه‌ای مثل مرحله جمله واژه‌ای نیز غیر عادی نمی‌باشد اما، در این قبیل موارد،

بدون توجه به ارزش این تکواژها برای بزرگسالان، نمی‌توان آنها را به‌عنوان تکواژهای مورد استفادهٔ کودک تلقی کرد. کودک می‌تواند واژه‌ها را به‌صورت کلی به‌کار برد، برای مثال، cats را بدون توجه به اینکه ازدو تکواژ تشکیل می‌یابد، یک واحد کلی می‌انگارد. موقعی که فراگیری تکواژهای دستوری را توصیف می‌کنیم، نمی‌توانیم به‌استناد ظاهر شدن یک تکواژ بدفعات اندک در گفتار کودک، بگوییم که وی آن را فرا گرفته است، چنین مواردی فقط می‌توانند بازتابی از حفظ کردن یک واژهٔ کلی باشند. آنچه که برای زبان‌شناس و متخصص روان‌شناسی زبان مهم می‌نماید، عبارت از زمانی است که کودک این قبیل تکواژها را وارد واژگان خود می‌کند و بر قواعد واژه‌سازی مورد لزوم آن تسلط می‌یابد تا تکواژهای مورد نظرش را به‌صورتی زایا، که از ویژگیهای گفتار عادی و خلاق بزرگسالان می‌باشد، به‌کار برد. پژوهشگر از پیش آمدن آن مقطع زمانی فقط موقعی مطمئن می‌شود که در گفتار کودک آن تکواژ تقریباً در کلیهٔ بافتهای مورد استفادهٔ بزرگسالان ظاهر شود. اکثر کودکان در حدود پنج سالگی بر تکواژه‌های دستوری بنیادی زبان انگلیسی تسلط می‌یابند.

قبلاً مشاهده شد که برخی جنبه‌های ترتیب واژه‌ها بسیار زودتر فرا گرفته می‌شوند. اما، سایر انواع ترتیب واژه‌ها، بعداً، یعنی در دوران پیشرفته‌تر گفتار تلگرافی، ظاهر می‌شوند. کودک عامترین اصول ترتیب واژه‌ها را زودتر از همه فرا می‌گیرد. یعنی، آنهایی که در پرمایه‌ترین گفته‌هایی که کودک با آنها مواجه می‌گردد، مانند ترتیب صفت و اسم در درون عبارات یا ترتیب واژه‌ها در جمله‌های خبری، یافت می‌شوند. لیکن، ترتیب مناسب برای ساختن نحوی از قبیل جمله‌های منفی، سؤالی، و مجهول، بعداً فرا گرفته می‌شود. یکی از علل این امر کمتر ظاهر شدن این قبیل ساختها در مقایسه با جمله‌های مثبت معلوم است (زیرا تعداد اندکی از بزرگسالان با جملهٔ *The candy was eaten by Brian* کودک را مخاطب قرار خواهند داد) و دلیل دیگر این است که این گونه ساختها، تکواژها و واژه‌هایی را در بر می‌گیرند که کودک کم‌سن هنوز آنها را فرا نگرفته است (از قبیل *be*، افعال کمکی ای مانند *may* و *can*، و حروف اضافی ای مانند *by*). عوامل دیگری نیز در این باره مؤثرند.

برای کودکانی که انگلیسی فرا می‌گیرند، نخستین طریق بیان پرسش عموماً حفظ ترتیب واژه‌های جملهٔ خبری، اما ایجاد آهنگ خیزان جملهٔ سؤالی در پایان گفته است:

(8) Mommy cook hotdog?

سپس، موقعی که کودک کلمات پرسشی ای مانند *what*، *where*، *who* را فرا

می‌گیرد، این صورتها در آغاز جمله سؤالی نهاده می‌شوند، اما در ترتیب واژه‌ها تحولات دیگری ایجاد نمی‌گردد:

(9) What you are doing?

و، سرانجام، کودک آرایش واژه جمله سؤالی زبان انگلیسی را فرا می‌گیرد، بنابراین، جمله‌هایی مثل جمله (10) را تولید می‌کند:

(10) What are you doing?

جمله‌های منفی نیز بدین طریق ایجاد می‌شوند. نخست، عنصر منفی ساز فقط در آغاز جمله خبری آورده می‌شود.

(11) No Mommy get babysitter

سپس، عنصر منفی ساز به جایگاه خود انتقال داده می‌شود.

(12) Mommy not get babysitter.

و، هرچه کودک در مورد جمله منفی به توانش افراد بزرگسال نزدیکتر می‌شود، تکواژهای اضافی مورد لزوم ظاهر می‌گردد.

(13) Mommy did not get the babysitter.

در مورد جمله‌های مجهول وضعیت مقداری متفاوت می‌نماید. مشاهدات نشان داده است که کودکان تاسن مدرسه بندرت صورتهای مجهول به کار می‌برند. پیش از آن زمان، ممکن است جمله‌های مجهولی مانند جمله زیر را درک کنند.

(14) The candy was eaten by Brian.

اما، در مورد جمله‌هایی مانند (14)، معلوم نیست که آیا کودک واقعاً صورت مجهول را به منزله یک ساخت نحوی درک می‌کند یا نه (که در آن فاعل و ساختی در واقع در سطح ژرف ساخت مفعول فعل است). توجه کنید که جمله (14) فقط یک تعبیر ممکن دارد، زیرا معنای دیگر آن، یعنی اینکه شیرینی، برایان را خورد، در جهان ما غیر قابل تصور است. موقعی که پژوهشگران درک کودکان از جمله‌های مجهولی مانند جمله (15) را تجزیه و تحلیل می‌کنند.

(15) The dog was chased by the cat.

نتایج نشان می‌دهد که کودکان چهار و پنج ساله واقعاً ساختهای مجهول را درك نمی‌کنند. در مورد جمله (15) از نظر معنایی برای هر يك از آن دو حیوان امکان دنبال کردن دیگری وجود دارد. اما کودکان این سن، در تعبیر جمله (15) بدعنوان برابر جمله (16) بسیار پافشاری می‌کنند.

(16) The dog chased the cat.

ظاهراً، این گونه کودکان به ترتیب تکیه‌های واژگانی توجه دارند و از تعمیمی استفاده می‌کنند که در مورد بسیاری از ساختهای زبان انگلیسی صدق می‌نماید، یعنی اینکه نخستین اسم کنشگر واسم پس از فعل کنش پذیر آن کنشی است که توسط فعل بیان می‌شود. این کودکان هنوز ساخت مجهول را یاد نگرفته‌اند، و بنابراین، در مواردی که روابط معنایی کاملاً به کمک وضعیت موجود در جهان خارج مشخص نشود، کودک جمله مجهول را به گونه جمله معلوم تعبیر می‌کند. این قبیل دشواریهای مربوط به درك زبان و بسامد کمتر صورتهای مجهولی، تولید گفتاری خود بخود کودکان، اغلب تاسن نه یا ده سالگی ادامه می‌یابد.

بررسی مرحله بعدی فراگیری زبان

زمانی باور بر این بود که کودکان تا سن هفت سالگی براکثر ویژگیهای زبان خود مسلط می‌شوند. همین حالا مشاهده کردیم که در مورد ساختهای مجهولی چنین نیست، و هرچه پژوهشگران بیشتری توجه خود را از کودک پیش دبستانی به کودک بیش از پنج ساله معطوف می‌دارند، پدیده‌های زبانی متفاوت بیشتری را که در اواخر دوران کودکی فراگرفته می‌شوند، کشف می‌کنند.

هر چند کودکان نخستین سالهای دبستان در گفتار خود بخودشان ساختهای نحوی نسبتاً پیچیده‌ای به کار می‌برند، ظاهراً تعدادی موارد نحوی وجود دارد که تا سن نزدیک به بلوغ نمی‌توانند آنها را کنترل کنند. بسیاری از این موارد انحرافهایی جزئی از عامترین قواعد انگلیسی یا ویژگیهای معنایی منحصر به گروه کوچکی از واژه‌ها هستند. یکی از موارد شبیه مسئله ساخت مجهولی، دشواری‌ای است که کودکان به هنگام مواجه شدن با جمله‌های حاوی واژه‌هایی مانند *ask* و *promise* دارند. در دستور زبان انگلیسی، در اکثر موارد، اسمی که بلافاصله پیش از فعل ظاهر می‌شود، فاعل همان فعل است. ظاهراً کودکان این را به منزله يك اصل نحوی زبان انگلیسی یاد می‌گیرند، و این اصل نیز سوء تعبیر آنان در مورد برخی از ساختهای مجهول را که این اصل در مورد آنها عمل نمی‌نماید،

توجیه می‌کند. جملات پیچیده‌تری که حاوی جمله‌های درون‌دای هستند، عموماً از این اصل پیروی می‌کنند:

(17) I want you to put the book here.

(18) Mommy told Michael to bake some cookies.

در این موارد، هر جمله دو فعل دارد (*put* و *want*) در (17)، *bake* و *told* در (18) و فاعل هر فعل، اسم یا ضمیری است که بلافاصله پیش از آن فعل ظاهر شده است. بنابراین، *I* فاعل *want*، *you* فاعل *put* می‌باشد. *Mommy* کنش فعل *telling* را انجام داده و *Michael* قرار است کنش فعل *to bake* را بدانجام رساند. اما، جمله‌های (19) و (20) را با همین وضعیت مقایسه کنید.

(19) I asked you where to put the book.

(20) Mommy promised Michael to bake some cookies.

در هر یک از این جمله‌ها، فاعل فعل دوم اسمی نیست که بلافاصله پیش از آن واقع شود، بلکه، اسمی است که در آغاز جمله کامل ظاهر می‌گردد. یعنی، در (19)، *I* کنش فعل *putting* را انجام می‌دهد، نه *you*، و در (20) *Mommy* کنش فعل *bake* را انجام خواهد داد، نه *Michael*. بنابراین؛ جمله‌های (19) و (20) از اصل عام فاعل-فعل تبعیت نمی‌کنند، و درست همین جمله‌ها هستند که بعداً فراگرفته می‌شوند. برخی از کودکان نزدیک به نه‌سالگی، در مورد جملاتی مانند (20) که دارای فعل *promise* هستند، دچار مشکلاتی می‌شوند؛ حتی کودکان بزرگتر نیز ممکن است نتوانند جمله (19) را بدرستی تعبیر کنند.

در طول این دوره، برخی از تکواژهای دستوری مورد استفاده در ساختهای نحوی پیچیده نیز به کار برده می‌شود. در سالهای نخست دبستان، کودکان بندرت واژه‌هایی مانند *but* و *unless* را به کار می‌برند. در مطالعات آزمایشگاهی‌ای که در آنها از کودکان خواسته می‌شود تا جمله‌های حاوی این قبیل واژه‌ها را تعبیر کنند، آنهایی که بیش از ده سال دارند عموماً واژه *but* را به عنوان «و» و *unless* را به عنوان «اگر» تعبیر می‌نمایند. فراگیری تکواژهای واژگانی نه تنها در سرتاسر دوران کودکی، بلکه در طول باقی زندگی نیز ادامه می‌یابد، حتی ما بزرگسالان نیز به هنگام مواجه شدن با واژه‌های جدید، می‌کوشیم تکواژهای جدید این واژه‌ها را در واژگان خود وارد کنیم، و حتی مجموعه قواعد واژه‌سازی خود را تنظیم می‌کنیم و قواعدی بر آنها می‌افزاییم، کودکان نیز

حتی در سطح وسیع‌تری این کار را انجام می‌دهند. این گفته بویژه در مورد واژگان ادبیانه زبان انگلیسی صدق می‌کند. واژه‌هایی مانند *opacity, explanatory* و *substantiation* اصولاً در مواد نوشتاری و گفتار رسمی به چشم می‌خورند. کودکان خردسال بندرت فرصت فراگیری واژه‌های ادبیانه یا تکواژهای تشکیل دهنده آنها را می‌یابند، زیرا این قبیل واژه‌ها در محیط زبانی کودک معمولی به کار برده نمی‌شوند. فقط موقعی که کودکان بزرگ‌تر می‌شوند، از نظر شناخت بالغ می‌گردند، و می‌توانند بخوبی نوشته‌ها را بخوانند، این جنبه زبان انگلیسی را فرامی‌گیرند. در واقع، برخی از مردم هرگز عناصر واژگان ادبیانه و رسمی را فرا نمی‌گیرند. بافت و شرایط زندگی آنان چنان است که هرگز در معرض این نوع واژه‌ها قرار نمی‌گیرند (این مطلب در فصل ۶ در ارتباط با بافت موقعیتی و سبک مورد بحث قرار گرفت).

همچنین مشخص شده است که فراگیری واج‌شناسی تا زمانی که کودک وارد دبستان نشده است، کامل نمی‌شود. واحدهای آوایی خاصی مانند [r]، [l]، و [θ] ممکن است تا هفت سالگی بدرستی تلفظ نشوند. تلفظ خوشه‌های همخوانی، بویژه در پایان واژه، مانند *warmth*، تا سن هشت سالگی به اندازه تلفظ بزرگسالان کامل نمی‌شود. مسئله دیگر مربوط به توانایی کودک در تشخیص آواهای تشکیل دهنده واژه‌هاست. بررسیهای انجام شده روی کودکانی که در حال فراگیری زبانهای متنوعی همچون روسی و انگلیسی هستند، روشن کرده است که کودک پنج یا شش ساله نمی‌تواند آواهای واژه را از هم تفکیک کند. برای مثال، اگر از وی خواسته شود تا فقط نخستین آوای واژه‌ای مانند *sink* را ادا کند، در این سن کل واژه را دوباره تولید خواهد کرد، حرف الفبای به کار رفته برای نمایاندن آوا را نام خواهد برد، یا بسادگی از پاسخگویی ناکام خواهد ماند. پاسخ کودک در مورد آواهای واقع در وسط و پایان واژه نیز به همین اندازه ناموفق خواهد بود؛ و در واقع، تا سن هشت سالگی هم، بسیاری از کودکان عادی نمی‌توانند آواها را در هر جایگاهی بجز آغاز واژه از هم تفکیک کنند. کاربردهای این مورد در برخی از شیوه‌های بسیار رایج آموزش خواندن، بعداً مورد بحث قرار خواهد گرفت.

نظام واجی زبان، قواعد واجی را نیز شامل می‌شود. در زبان انگلیسی برخی از قواعد واجی عموماً بر واژه‌های ادبیانه اعمال می‌شوند، این قبیل قواعد را نمی‌توان تا پیش از مواجه شدن با واژگان مربوطه فراگرفت. بار دیگر تبدیل [t] به [s] در واژه‌هایی مانند *act/action* و *contract/construction* را مورد ملاحظه قرار دهید. منطقی است بزرگسالان فرض بر این دارند که در این قسم واژه‌ها، نمای واجی تکواژهایی که ریشه هستند، به [t] ختم می‌شود. همچنین، بزرگسالان یک قاعده واجی دارند که پیش از

پسوند اشتقاقی *ion*، [t] را به [s] تبدیل می‌کند. در صورتی که کودکان در معرض واژه‌های متأثر از این قاعده قرار نگیرند، احتمالاً نمی‌توانند چنین قاعده‌ای را فراگیرند، و نمی‌توان بدیهی انگاشت که واژه‌های ادیبانه‌ای چون *explanatory/explanatino*، *delegate/delegation*، *indicate/indication* برای همهٔ سخنگویان انگلیسی زبان هشت‌ساله شناخته شده است. ظاهراً این نوع قواعد واجی در سالیهای آخر کودکی یادگرفته می‌شوند.

زبان‌شناسان و متخصصان روان‌شناسی زبان فقط در چند سال اخیر پژوهشهایی پیرامون کنش زبانی کودکانی که در سن کودکستان هستند، انجام داده‌اند. پیش از این، اکثر پژوهشهای مربوط به رشد زبانی کودکان دانش آموز، توسط متخصصین آموزش ابتدایی انجام یافته است. عموماً، هدف این پژوهشها، ارائهٔ نمونه‌هایی از هنجارهای مربوط به جنبه‌های نسبتاً ظاهری زبان بود. این هنجارها نیز به نوبهٔ خود، برای ایجاد شالودهٔ تقدم و تأخر و سازماندهی مواد آموزشی به کار می‌رفتند. بسیاری از متخصصین تعلیم و تربیت به منظور یافتن شیوهٔ ارزیابی بلوغ زبانی کودکان، تعداد واژگان و طول میانگین جمله‌ها را قانون توجه خود قرار می‌دادند. متأسفانه، واژگان تا حد بسیار زیادی وابسته به محیط است. بسیاری از کودکان را به دلیل اینکه واژگانشان با واژگانی که کودکان طبقهٔ متوسط تا سن بخصوصی یادگرفته‌اند، مطابقت نمی‌کند، در شمار کودکان «عقب ماندهٔ زبانی» آورده‌اند. این قبیل کودکان «عقب ماندهٔ زبانی»، در لهجهٔ خسود همانند کودکان «عادی» تبحر دارند. کاربرد تعداد متوسطی واژه در جمله نیز یک معیار گمراه‌کننده و اساساً بی‌ارزش برای سنجیدن رشد زبانی کودک دانش‌آموز است. جمله‌های طولانی‌تر الزاماً از نظر نحوی پیچیده نیستند، حال آنکه جمله‌های ساده ممکن است بسیار پیچیده باشند. برای مثال، جمله‌های کودکی که از ساختهای همپایه بسیار استفاده می‌کند، از جمله‌های کودکی که فرایند درونه سازی را به کار می‌برند، طولانی‌تر خواهد بود، حال درونه سازی ظاهراً یک فرایند نحوی بسیار پیچیده‌تر از ساخت همپایه می‌باشد، به نظر می‌رسد که جمله (21) نمایانگر سطحی به مراتب پیشرفته‌تر از جمله (22) است.

(21) At the circus I saw an acrobat who jumpeb into a net.

(22) I was at the circus and I saw an acrobat and the acrobat jumped into a net.

با وجود این، آن عده از آزمونهای مربوط به بلوغ زبانی که بطور عمده طول

جمله را به منزله نشانی از رشد تلقی می‌کنند، جمله (22) را پیشرفته تر از جمله (21) ارزیابی خواهند کرد. در صورتی که، به نظر می‌رسد که درست عکس این صادق است. پژوهش پیرامون رشد زبانی کودکان دبستانی هنوز هم در سطحی نسبتاً ابتدایی انجام می‌پذیرد. در مورد ایجاد شیوه‌های بررسی جنبه‌های پیچیده تر زبانی که هر کودک باید یاد گیرد، هنوز به کار بیشتری نیاز هست.

همچنین باید ذکر کرد، که آزمونهای رایجی که در بسیاری از نظامهای آموزشی برای ارزیابی پیشرفت زبانی به کار گمارده می‌شوند، توانش زبانی و کنش زبانی را خلط می‌کنند. همیشه روشن نیست که کدام یک از اینها آزموده می‌شود. آزمونها تقریباً همیشه نشان می‌دهند که دانش مربوط به برخی از انواع جمله‌ها از سطح خاصی فراتر نمی‌رود. به بیان دیگر، به نظر می‌رسد که کودکان کلاس اول تا پنجم ابتدایی (که در مورد آنها بیش از همه آزمون پیشرفت زبانی به عمل آمده است) همه بر ساختهای نحوی بنیادین یکسانی مسلط هستند. پس، باید فرض بر این داریم که این قبیل ساختها در توانش زبانی کودکان وابسته به این سطوح کلاسی متفاوت تقریباً یکسانند. با وجود این، در کنش زبانی، تعداد دفعاتی که کودکان سنین مختلف ساختهای خاصی را به کار می‌برند، متفاوت است. بنابراین، مفهوم بلوغ زبانی نه تنها عوامل کنش زبانی، بلکه دانش زبانی تشکیل دهنده ساخت آن کنش را نیز در بر می‌گیرد.

خلاصه

کودکان فراگیری زبان را خیلی پیشتر از تولید نخستین واژه‌های قابل تشخیص آغاز می‌کنند. آنان در دوره اولیه آناغون حداقل برخی از ویژگیهای آهنگی زبان محیط خود را فرا می‌گیرند، و برخی از کودکان، اگر نه همه آنها، استفاده مداوم از آواها برای بیان معانی خاص را آغاز می‌کنند. در طول دوره جمله واژه‌ای، که در آن گفته‌های تک واژه‌ای قابل تشخیص پدیدار می‌شوند، کودک شروع به فراگیری نظامهای واجی و معنایی زبان می‌کند. ویژگیهای نحوی زبان در طول دوره دواژه‌ای بوضوح ظاهر می‌شود. در این زمان، کودک روابط موجود میان عناصر جمله و ویژگیهای معنایی ساختها را یاد می‌گیرد. هر چه طول گفته افزایش یابد، تکواژه‌های دستوری فرا گرفته می‌شوند. برخی از جنبه‌های واجی، نحوی، و معنایی تاسن ده یا دوازده سالگی فرا گرفته نمی‌شوند.

جستار بیشتر

۱- استفاده بزرگسالان از واژه‌های کودکانه و سخن کودکانه منعکس کننده نظر آنان

در مورد ماهیت زبان کودکان است. فهرستی از این قبیل واژه‌ها فراهم کنید و ببینید که آیا می‌توانید مشخص نمایید که این نظرات چه می‌توانند باشند. نتایج شما چقدر با آنچه که در مورد زبان کودکان یاد گرفته‌اید، مطابقت می‌کنند. آیا فکر می‌کنید که کاربرد سخن کودکانه یا واژه‌های کودکانه یا واژه‌های کودکانه ممکن است بر محیط زبانی کودک زیانمند باشد؟ توضیح دهید.

۲- برای بررسی فراگیری زبان بطور علمی، مشاهده رشد کودکان در دوره‌ای طولانی، یا تدبیر تحقیقات تجربی جامع، مانند آنهایی که در برخی از قسمتهای فوق مورد بحث قرار گرفتند، ضروری است. اما، حتی از مشاهدات غیر رسمی و کوتاه نیز می‌توان بسیار آموخت، به مدت چند ساعت در یک مهد کودک یا در یک خانه کار کنید، یا از کودک یکی از دوستانتان پرستاری نمایید. با توجه به سن کودک یا کودکان، می‌توانید جنبه‌های مختلف فراگیری زبان را بیازمایید. آیا می‌توانید الگوهای آهنگی بنیادین یا کاربرد نظام‌مند آواهای یک کودک هشت ماهه را تشخیص دهید؟ آیا کودک دو ساله هنوز هم گفته‌های جمله‌ی واژه‌ای بدکار می‌برد؟ کودک سه ساله چگونه جمله‌های سؤالی یا منفی ایجاد می‌کند؟ آیا کودک پنج ساله جمله‌های مجهول ذکر شده در متن را درک می‌کند؟ کدام آواها (ی انگلیسی بزرگسالان) در گفتار کودک ظاهر نمی‌شوند؟ در صورتی که این فصل را دوباره مرور کنید، پرسشهای دیگری ممکن است مطرح شود.

۳- تجزیه و تحلیل «خطاهای» مکرر کودکان گواه بر رشد زبانی آنهاست. سعی کنید نمونه‌هایی از نوشته‌های چند دانش آموز کلاسهای دوم، چهارم، و ششم را به دست آورید. چه خطاهایی در آنها می‌باید؟ هر خطا را مورد ملاحظه قرار دهید، آیا آن فقدان وانش زبانی را منعکس می‌کند؟ آیا احتمال دارد نوعی تعمیم بیش از حد باشد؟ آیا خطا فقط مربوط به عدم آشنایی با قراردادهای زبان نوشتاری است (از قبیل، نقطه گذاری، حروف بزرگ آغاز جمله)؟ آیا می‌توانید تفاوت‌های نظام‌مند موجود در نوشتار کودکان سه کلاسی متفاوت را مشخص کنید؟

فصل ۲۲

فراگیری زبان بومی: برخی توجیهات

بیش از چند سال طول نمی کشد که يك طفل گریان و نوزاد، از نظر زبانی يك فرد بالغ می شود. هر چند تواناییهای زبانی يك كودك شش یا هفت ساله كاملاً با تواناییهای يك فرد بزرگسال برابر نیست، اما آن جنبه هایی از زبان که بایست بعداً فرا گرفته شوند، به هنگام مقایسه با فراگیری ای که رخ داده است، بسیار اندك می باشد. در فصل گذشته ما آنچه را كه كودك فرا می گیرد، مورد بررسی قرار دادیم. اکنون، باید پرسید که درباره چگونگی انجام این عمل چه اطلاعاتی در دست است.

البته، نظریه های یادگیری به مفهوم محدودشان، به حوزه روان شناسی تعلق دارند، اما در مورد فراگیری زبان بومی، زبان شناس و روان شناس باید یکدیگر را یاری رسانند. در واقع، بررسی چگونگی فراگیری زبان در يك حوزه پژوهشی میان رشته ای به نام روان شناسی زبان صورت می گیرد. در این فصل ما نتایج اصلی پژوهشهای روان شناختی زبان در مورد فراگیری زبان بومی را بررسی خواهیم کرد، و کارآیی نظریه های مختلف در مورد چگونگی فراگیری زبان را کانون توجه خود قرار خواهیم داد.

ماهیت کار

کار كودکی که در حال فراگیری زبان بومی خود می باشد، به نوعی شبیه به کار زبان شناسی است که می کوشد زبانی را توصیف کند. هر دو با مشاهده نمونه های زبان آغاز می کنند، و برای هر يك، هدف نهایی دستور زبان مورد نظرشان است. البته، دستور زبان شناس يك مورد توصیفی است - یعنی، نظریه آنچه که سخنگویان می دانند. دستوری که كودكان استنتاج می کنند، يك مورد توصیفی نیست، بلکه پیکره ای از دانش می باشد - یعنی، صورتها و قواعد زبانی ای که یاد می گیرند. زبان شناسان با اطلاع آگاهانه از آنچه که

انجام می‌دهند، آغاز به کار می‌کنند؛ دستور آسان کاملاً صریح است، و کلیه جنبه‌های زبان را بدقت توصیف می‌کند. از سوی دیگر، کودکان بر آنچه که انجام می‌دهند اشیاء ندارند. آنان به سہولت و نساخود آگاه دانش درونی زبان خود را فرا می‌گیرند. این دانش از هر جهت کامل است، بی‌تردید کاملتر از هر دستوری که زبان‌شناسان تا کنون توانسته‌اند بنویسند، با وجود این، کودکان کاملاً از آن بی‌اطلاع می‌باشند. آنان نمی‌توانند بگویند که چه قواعدی را آموخته‌اند، همچنین شیوه یادگیری‌شان را نیز نمی‌توانند تشریح کنند. حال، اینجاست که کار زبان‌شناس و نیز روان‌شناسی آغاز می‌شود. آسان باید بر اساس موارد قابل مشاهده، یک فرضیه منطقی درباره آنچه که قابل مشاهده نیست، سامان دهند. شکل ۱-۲۲ کار فراگیری زبان را در قالب یک طرح به نمایش می‌گذارد. مراحل ۱ و ۳ شناخته شده‌اند. پژوهشگر می‌تواند بطور مستقیم مراحل ۱ و ۳ را مورد مشاهده قرار دهد، حال آنکه فقط مرحله‌ای که بطور مستقیم قابل مشاهده نیست، ناشناخته می‌ماند. با اطلاع از این دو مرحله فراگیری زبان، اکنون می‌بایست در جهت مشخص کردن مرحله ۲- یعنی، فرایند فراگیری زبان - بکوشیم. اما، پیش از اینکه در این راستا پیش رویم، برخی از ویژگی‌های عام محیط زبانی کودک را (مرحله یک در شکل) و ماهیت دانشی را که وی کسب می‌کند مورد ملاحظه قرار می‌دهیم (مرحله ۳).

شکل ۱-۲۲

مرحله ۱	مرحله ۲	مرحله ۳
نمونه‌هایی از زبان که کودک در محیط با آنها مواجه می‌شود	فرایند فراگیری زبان - یعنی، چگونگی فراگیری زبان توسط کودک	دانش زبانی‌ای که کودک سرانجام کسب می‌کند

تنوع و یکسانی

تنوع و یکسانی در کلیه عرصه‌های فراگیری زبان مشاهده می‌شود. محیط‌های زبانی کودکان از هم متفاوتند. به خاطر زایایی زبان بشری، هیچ کودکی دقیقاً در معرض مجموعه گفته‌های یکسانی قرار نمی‌گیرند. اما، چون هر زبان بشری نظامی است متشکل از مجموعه بنیادینی از آواها، تکواژها، ویژگی‌های معنایی، ساختارهای نحوی، و چندین نوع قاعده، هر کودک با نمونه‌هایی مواجه می‌شود که این ویژگی‌های عام را بازمی‌تابانند. به طوری که در زیر بحث خواهد شد، فرایند فراگیری زبان در برخی جنبه‌ها یکسان است، اما تنوع

نیز در آن وجود دارد. برای مثال، به نظر می‌رسد که برخی از کودکان بی‌بسته تقلید می‌کنند، حال آنکه سایر کودکان بندرت چنین عمل می‌کنند. دانش زبانی‌ای که در نهایت کودکانی کسب می‌کنند که در حال فراگیری زبان خاصی هستند، بسیار یکسان می‌باشد. دقیقاً همین یکسانی است که امر ارتباط و تفاهم میان مردم را ممکن می‌سازد. با وجود این، باز هم، حداقل در حوزه واژگان، نوعی تنوع مشاهده می‌شود. حال این مسائل را به طور مشروح مورد بحث قرار خواهیم داد. زبان خاصی که کودکان فرا می‌گیرند، بستگی به زبانی دارد که در معرض قرار داده می‌شوند. در برخی موارد، ممکن است کودکان در معرض بیش از یک زبان قرار گیرند، و اگر به اندازه کافی نمونه‌هایی از هر یک بشنوند، بر آنها تسلط می‌یابند و دوزبان می‌شوند. واقعیتی که باید روشن گردد اما گاهی اوقات نادیده گرفته می‌شود، این است که کودکان لهجه خاصی از محیط خود را فرا می‌گیرند. از این رو، کودک پنج ساله‌ای که هم *pin* و هم *pen* را بصورت [pɪn] تلفظ می‌کند، الزاماً نیاز به گفتار درمانی ندارد. در صورتی که لهجه مربوط به زادگاه کودک پیش از همخوانی خیشومی بین [ɪ] و [ɛ] تمایز قائل نشود وی نیز این تمایز را قائل نخواهد شد. اگر کودک به اندازه کافی در معرض لهجه دیگری قرار گیرد که در آن این تمایز ایجاد می‌شود، تلفظهای آنها را بدون آموزش رسمی یا گفتار درمانی به صورت [pɪn] و [pen] فرا خواهد گرفت. متخصصین تعلیم و تربیت و گفتار درمانگرها باید مواظب باشند و بین فراگیری عادی لهجه خاص و مشکلات واقعی فراگیری زبان این تفاوت را قائل شوند.

هر چند برخی از کودکان نابسا مانی‌هایی دارند که باعث می‌شود دنبال کردن الگوی هادی فراگیری زبان دشوار گردد، اما اکثر آنان دچار چنان مشکلاتی نیستند. اکثر کودکان، علی‌رغم تفاوت‌های بسیار در محیطشان، زبان بومی خود را بطور کامل فرا می‌گیرند. هر نظریه‌ای درباره چگونگی زبان‌آموزی کودک باید این واقعیت را در نظر بگیرد که نمونه‌های زبانی شنیده شده، هم از نظر تنوع و هم از نظر کمیت، از کودکی به کودک دیگر بسیار متفاوت است. برای مثال، رشد زبانی کودکان شنوایی که از والدین ناشنوا متولد شده‌اند، معمولاً هادی است، هر چند این قبیل کودکان کمتر از کودکان والدین شنوا در معرض زبان قرار می‌گیرند. ظاهراً، اختلاف در کمیت، ربطی به فراگیری زبان ندارند. برخی از کودکان از والدین خود بیشتر امو نهی می‌شنوند، اما، در هر صورت، کلیه انواع جمله‌های زبان خود را یاد می‌گیرند.

گاهی اوقات مشاهده می‌شود، کودکانی که ارتباط زبانی محدودی داشته‌اند، به اندازه آنان که از تجربه زبانی عادی‌تر برخوردارند، صحبت نمی‌کنند. اما، این بدان معنا نیست که چنین کودکانی زبان نمی‌دانند. مسأله در اینجا عبارت است از ایجاد تمایز بین

توانش و کنش زبانی. در صورتی که کودک در منزل از سخن گفتن بازداشته شوند، به هنگام ورود به مدرسه سهولت دهان باز نخواهد کرد. اما راهی برای محروم کردن کودک از فراگیری زبان وجود ندارد (بجز اینکه وی کاملاً از ارتباط زبانی محروم گردد). کودکانی که حرف نمی‌زنند، می‌توانند دانش کامل یا توانش زبان خود را داشته باشند، هرچند که در تولید زبانی از آن توانش استفاده نمی‌کنند. این را اغلب می‌توان در کودکانی که مشکلات روانی پیچیده دارند، اما می‌توانند هر آنچه را که می‌شنوند درک کنند، و به دلایل مختلف، فقط هرگز سخنی بر زبان نمی‌آورند، مشاهده نمود. پس، لازم است بین توانایی زبانی کودک و غیر زبانی وی یا تمایل او برای به کار بردن زبان تمایزی قائل شویم.

هرچند کمیت و ساختمان زبانهایی که کودکان در معرض آنها قرار می‌گیرند، از هم متفاوتند، اما بین دانشهای آنان در مورد زبانهایی که در نهایت فرامی‌گیرند، تفاوت اندک وجود دارد. کلیه کودکان عادی، زبان خود را بطور صحیح و کامل فرا می‌گیرند. هیچ موردی مشاهده نشده است که در آن کودکی بخش از یک زبان را، مثلاً جمله‌های خبری را یاد گرفته باشد و نه جمله‌های سؤالی را، یا، جمله‌های مثبت را فرا گرفته باشد و نه جمله‌های منفی را، یا توجه به برون داد شکل ۱-۲۲ (دانش مربوط به زبان) و تنوع برون داد محیطی (نمونه‌هایی از زبان مربوطه)، به نظر می‌رسد که کودک خود به فرایند فراگیری زبان بسیار کمک می‌کند. برخی از جنبه‌های مرحله ۲ در شکل ۱-۲۲ به نمایش درآمده‌اند. برای مثال، آنچه که توانایی یادگیری زبان را تشکیل می‌دهد، قطعاً نوع - ویژه است. تنها انسان زبانهایی بشری را فرامی‌گیرد. افزون بر آن، توانایی فراگیری زبان از یکواختی نوعی برخوردار است، زیرا همه انسانها زبان یاد می‌گیرند. حتی کودکانی که ناتوانایی جسمانی یا ذهنی شدید دارند، عموماً در فراگیری زبان مقدادی پیشرفت حاصل می‌کنند. گاهی اوقات این پیشرفت در مقایسه با انواع یادگیری دیگری که این قبیل کودکان بدان همت می‌گذارند، به نحو شگفت‌انگیزی بهتری باشد. کودکان، بدون توجه به غنا یا فقر محیط زبانی خود، زبان را می‌آموزند. کل آنچه که برای تحقق فراگیری زبان لازم است، قرار گرفتن در معرض زبان می‌باشد. کودکان در فراگیری زبان بومی خود موفق می‌شوند، هرچند نمونه‌هایی که می‌شنوند دارای گفته‌های غیر دستودی (لغزش زبان، جمله‌های ناقص، و غیره)، ساختهای نحوی‌ای که ممکن است بسیار خارج از سطح درک آنان در زمانی خاص باشد، تلفظهای اشتباه اتفاقی، و غیره نیست. به کودکان زبان بومی‌شان را نباید آموزش داد، و در واقع، کوشش در جهت آموزش دادن کودکان، در مراحل تلگرافی یا جمله واژه‌ای

معمولا با موفقیت همراه نیست. کودکان، درست به گونه‌ای که در رشد دادن مهارت‌های حرکتی مختلف، مانند نشستن، ایستادن و راه رفتن عمل می‌کنند، در فراگیری زبان هم با گام‌های خود به پیش می‌روند. همه این عوامل مربوط به فرایند فراگیری زبان، قاطعانه بديك نتیجه‌گیری تأکید دارد: انسانها با استعداد ذاتی فراگیری زبان متولد می‌شوند.

استعدادها و استراتژیها

چه چیزی استعداد جهانی انسان برای فراگیری زبان را تشکیل می‌دهد؟ البته، در هر کوششی که در راستای توجیه فراگیری زبان کودک انجام پذیرد، این به عنوان يك پرسش بنیادین مطرح می‌شود. در طی سالها، روان‌شناسان و زبان‌شناسان پاسخهای بسیاری برای آن ارائه کرده‌اند، اما، متأسفانه، هیچ پاسخی به‌تنهایی برای توجیه پیچیدگی، تنوع، و یکسانی این موضوع از جامعیت کافی برخوردار نیست. روشن است که، در فراگیری زبان، استعدادهای ذهن انسان از عوامل کانونی به‌شمار می‌روند. زبان يك پدیده ذهنی است، لذا بدون شرکت فعالانه ذهن، نمی‌توان آن را فراگرفت یا به‌کاربرد. در نتیجه، کلیه توجیهات مربوط به فراگیری زبان اشاره به ویژگیهای ذهن دارند. اما، در اینکه این ویژگیها خاص فراگیری زبان هستند یا به عنوان استعدادهای عامتری انگاشته می‌شوند که برای مسایل دیگر از قبیل ادراک، شناخت، و یادگیری مواد غیرزبانی لازم می‌باشند، توجیهات متفاوتی ارائه می‌شود. همچنین، این توجیهات در کمیت و کیفیت فرایندهای ذهنی پیشنهاد شده به‌منزله شالوده فراگیری زبان، از هم متفاوت می‌باشند. ما نمی‌توانیم کلیه توجیهات ارائه شده در آثار مربوط به تحقیقات روان‌شناسی زبان را بررسی کنیم، اما پیشنهادات معروفتر را همراه با تأییدیه‌ها و رویه‌های مربوطه مورد بحث قرار خواهیم داد.

در نخستین نیمه قرن بیستم، اکثر فرضیه‌های مربوط به فراگیری زبان بر اساس دیدگاه تجربه‌گرا^۱ سامان داده شده بودند. در زیربنای تجربه‌گرایی این فرض قرارداد کرده دانشمند باید فقط متکی به تجربه و مشاهده مستقیم پدیده‌ها باشد. توجیه پدیده‌ها، مثلاً فراگیری زبان، باید بطور مستقیم با واقعیتهای قابل مشاهده در ارتباط باشند و ارائه فرضیه در مورد جنبه‌های غیر قابل مشاهده، موضوع مورد نظر را نباید به حداقل ممکن رساند. بنابراین، دیدگاه تجربه‌گرایانه نسبت به فراگیری زبان بیش از اندازه محدود می‌شود، زیرا، موارد قابل مشاهده در فراگیری زبان فقط بخش کوچکی از کل فرایند را تشکیل می‌دهد. بسیاری از کودکان، در يك یا چند مرحله فراگیری زبان، گفته‌های تولید شده توسط

سایر افراد حاضر در محیط را تکرار می کنند. بنابراین، يك تسویه ممکن برای شیوه یادگیری زبان توسط کودک عبارت است از اینکه، آنان هرچند می شوند تقلید می کنند، و، از طریق تقلید است که ساختهای زبان خود را از بر می نمایند. اما، روشن است که این توجیه جامع نیست، زیرا هر زبان بشری بسیار پیچیده تر از آن است که بتوان آن را از طریق تقلید و از بر کردن یاد گرفت. افزون بر آن، یکی از ویژگیهای بنیادین زبان زبانی آن است؛ سخنگویان هر زبان می توانند تعداد نامحدودی از جملات جدید را درک و تولید کنند. در صورتی که زبان بسادگی به کمک تقلید و از بر کردن یاد گرفته می شد، هیچ کس نمی توانست جمله ای را که قبلاً نشنیده است، درک یا تولید کند.

بعلاوه، بسیاری از کودکان از همان دوره نخست، یعنی مرحله تلکرافی، گفته هایی تولید می کنند که به احتمال نمی توانند حاصل تقلید باشند. مثال معروفی که در گفتار بسیاری از کودکان ظاهر می شود، عبارت است از *allgone car*, *allgone candy*, *allgone kitty*، و غیره. در صورتی که کودک زبان را فقط از طریق تقلید می آموخت، هرگز چنین جملاتی تولید نمی کرد، زیرا، در گفتار بزرگسالان *allgone* پس از اسم ظاهر می شود، نه پیش از آن، مانند جمله *The candy is allgone*. با توجه به پیچیدگی و زبانی زبان، و همچنین موارد قابل مشاهده گفتار کودک، تقلید نمی تواند فرایند اصلی موثر در فراگیری زبان باشد.

ردّ تقلید به منزله توجیه اصلی فراگیری زبان نباید به منزله ردّ تقلید بعنوان یکی از استراتژیهای فرایند زبان آموزی کودک تلقی شود بسیاری از کودکان به صورتی بسیار نظام مند از تقلید بهره می گیرند. تعدادی پژوهش درباره (۱) تقلیدهای خود بخودی کودکان در بافتهای طبیعی (یعنی، در محیطهای عادی و مانند خانه خود) و (۲) پاسخهای کودکان به هنگام تعلیم درباره تقلید از گفته های بزرگسالان در وضعیتهای آزمایشی، گزارش شده است. در مورد تقلید خود بخودی دو نتیجه مهم وجود دارد. نخست آنکه، هرچند برخی از کودکان بسیار تقلید می کنند، سایرین بندرت تقلید می نمایند. از این مطلب می توان نتیجه گرفت که در فراگیری زبان تقلید کردن استراتژی ای است مفید، اما نه لازم. بین سطح و میزان فراگیری کودکانی که حتماً تقلید می کنند و آنهایی که به تقلید متوسل نمی شوند، تفاوت های اساسی مشاهده نشده است. دوم آنکه، کودکانی که تقلید می کنند، فقط به تقلید از گفته هایی می پردازند که از نظر زبانی مقداری پیشرفته تر از گفتار غیر تقلیدی شان هستند. بنابراین، تقلید يك امر تصادفی نیست. در صورتی که گفته ای بسیار بالاتر از توان تولید کودک باشد، او به تقلید از آن نمی پردازد، نیز، اگر کودک بتواند آن گفته را به طور خود بخودی تولید نماید، باز هم از آن تقلید نخواهد شد. کودکان استعداد آن را دارند که آن جنبه هایی

از زبان را برای تقلید برگزینند که برای مرحله بعدی فراگیری مناسب می‌باشند. بررسیهای مربوط به تقلید فراخوانده در محیطهای آزمایشی به نتایج مشابهی انجامیده است.

چیزی که ناحدی پیچیده تر از تقلید است این، نظریه تجربه گرا می‌باشد که بیان می‌دارد تعمیم بافتی^۳ فرایند بنیادی فراگیری زبان است. این اصطلاح حاکی از توانایی ذاتی کودکان در یادگیری نکات نحوی بر اساس تعمیم بافتهایی است که واژه در آنها ظاهر می‌شود. برای مثال، کودکی که عبارتهای *byebye daddy* و *byebye mommy* را می‌شنود، به تعمیم متوسل می‌شود و *byebye* را در جلو کلیه اسمی به کار می‌برد. باز هم، این احتمال وجود دارد که هنگامی که کودک ساختهای ساده را یاد می‌گیرد، چیزی مانند فرایند تعمیم بافتی در کار باشد، اما، این فرایند نمی‌تواند فراگیر ساختهای پیچیده معمولی زبانی را که آنها فرامی‌گیرند توجیه کند. افزون بر آن، تعمیم بافتی نمی‌تواند چگونگی فراگیری ساختهای زیرین جمله‌ها را، که اغلب از روساختهایی که کودکان می‌شنوند متفاوت هستند و هر فرایند تعمیم بافتی مبتنی بر آنهاست، توجیه کند.

شاید یکی از معروفترین نظریه‌های تجربه گرا در مورد زبان دیدگاه محرك - پاسخ^۴ باشد که در آن اظهار می‌شود، کودک صحبت کردن را می‌آموزد، زیرا بزرگسالان برخی پاسخهای وی در برابر محرکهای خاص را بطور انتخابی تقویت می‌کنند (یا بدان پاداش می‌دهند). در این دیدگاه، خود کودک به رشد زبانی خود کمتر کمک می‌کند، یا اصلاً کمکی نمی‌کند. در این نظریه فرض بر این است که زبان کودک درست بطریقی شکل می‌گیرد که روان‌شناس رفتار موش را برای یافتن راه خود در دالانها، یا رفتار کبوتران را برای نوک زدن به مکان خاصی برای دریافت دانه ذرت شکل می‌دهد. در واقع، این قبیل آزمایشهای ساده با حیوانات بود که منجر به پیدایش نظریه یادگیری محرك - پاسخ شد، اما تعمیم این نظریه از حیوان به انسان مورد سؤال است. مسئله عمده این است که، رفتارهای ایجاد شده در حیوانات باید یاد داده شوند؛ این قبیل رفتارها طبیعی نیستند. اما کودکان را نباید آموزش زبانی داد؛ برای آنان فراگیری زبان يك کار طبیعی است. یکی دیگر از ایرادهای وارده به نظریه محرك - پاسخ / تقویت این است که، همانند سایر نظریه‌های تجربه گرا، نمی‌تواند زیابایی زبان را توجیه کند. چنانچه کودک زبان را فقط بر اساس تقویت پاسخ در برابر محرك خاصی فرامی‌گیرد، پس چگونه می‌تواند برای موقعیت یا محرکی که در گذشته با آن مواجه نشده است، پاسخ زبانی دهد؟

همان گونه که در مورد تقلید نیز ذکر شد، اهمیت تقویت از سوی بزرگسالان در مراحل

تولید زبانی اولیهٔ کودک را نمی‌توان بطور کامل نادیده گرفت. چنانچه کودک در برابر تلاشهای ارتباطی خود پاسخی دریافت نکند، به احتمال به تولید آنها ادامه نخواهد داد. اما، گفتنی است که نوع پاسخ یا تقویتی که کودک از بزرگسالان دریافت می‌کند، معمولاً موفقیت گفتاروی در القای معنا را مورد تأکید قرار می‌دهد، والدین و سایر مربیان بزرگسال بندرت تلفظ و نحو کودک را اصلاح می‌کنند. پژوهشهای مربوط به اصلاح گفتار کودک از سوی بزرگسالان ثابت کرده است که، بجز در مواردی که گفتهٔ کودک از نظر معنایی صحیح نباشد، بزرگسالان بندرت به اصلاح متوسل می‌شوند. برای مثال، اگر *Daddy go Chicago* يك گفتهٔ واقعی کودک باشد، فرد بزرگسال، علی‌رغم ساخت دستوری ناقص آن، ممکن است با تأیید یا اظهار نظر بیشتر دربارهٔ وضعیت موجود، به وی پاسخ دهد. اما، چنانچه کودک چیزی بگوید که صحت نداشته باشد، فرد بزرگسال، بدون توجه به درجهٔ کامل بودن گفتهٔ کودک از نظر دستوری، ممکن است آن را اصلاح کند. از این رو، تقویت فرد بزرگسال بیشتر به رشد جنبهٔ معنایی گفتار کودک و برداشت وی از جهان خارج کمک می‌کند، و احتمال نمی‌رود که این قبیل تقویتها در فراگیری ویژگیهای زبانی مربوط به واج‌شناسی و نحو نقش عمده‌ای ایفا نمایند.

با متمرکز کردن توجه تقریباً فقط به رفتار قابل مشاهده و رد فرضیه‌هایی که به پدیده‌های ذهنی می‌پردازند، تجربه‌گرایان ممکن است مشاهدات خود در مورد زبان و یادگیری زبان را چنان محدود کنند که توجیهات آنان فقط سطحی‌ترین جنبه‌های این مسئله را دربرگیرد. برخی از روان‌شناسان می‌کوشند دست به اصلاح نظریه‌های تجربه‌گرا بزنند تا آنها بتوانند ماهیت پیچیده، انتزاعی و زایای زبان را توجیه کنند. چنین اصلاحاتی عموماً رضایت‌بخش نخواهد بود، زیرا آنها اغلب برای آنچه که نمی‌تواند به وسیلهٔ نظریه‌های تجربه‌گرای سنتی تر توجیه شود، صرفاً بر چسبهایی را ارائه می‌دهند. با ارائهٔ برچسب به يك پدیده ناشناخته، ماهیت آن توجیه نمی‌شود. برای مثال، در نظریهٔ محرك - پاسخ، تلاش برای توجیه زایایی زبان منجر به مطرح کردن مفهوم بوج «تعمیم محرك» شد، که ظاهراً حاکی از این است که کودک به طریقی اطلاعات مربوط به يك محرك را به سایر محرکها تعمیم می‌دهد. اما، اینکه کودک چگونه این عمل را انجام می‌دهد، بی‌پاسخ می‌ماند، درست بدان گونه که نمی‌تواند پاسخ دهد که چگونه کودک می‌داند کدام تعمیمها از نظر زبانی مهم می‌باشند.

بجاست که يك توجیه بسیار معروف در مورد علت زبان‌آموزی کودک در اینجا مورد بحث قرار گیرد، با این تفاوت که این توجیه حاصل نوع مشاهدهٔ مستقیم مطروحه توسط نظریه‌های تجربه‌گرا نیست. برخی از مردم ادعا می‌کنند که کودک زبان را به خاطر

بر آورده ساختن نیاز یادی گیرد. باور بر این است که اگر همه نیازهای طفل بر آورده شود، وی دیگر احتیاجی به یادگیری زبان نخواهد داشت. هرچه کودک بزرگتر شود، نیازهایش پیچیده‌تر می‌گردد و ممکن است بزرگسالان آنها را دیگر سرعت تشخیص ندهند. از این رو، کودک باید صحبت کردن را یاد گیرد تا نیازهایش را به دیگران منتقل کند، و گفته می‌شود که، زبانش همگام با نیازهایش پیچیده‌تر می‌گردد. برای کسانی که اطلاعات نشان در مورد ماهیت زبان یا دربارهٔ مراحل یادگیری آن اندک است، این توجیه ممکن است قانع‌کننده جلوه کند. اما، در واقع، این نظریه چیزی را توجیه نمی‌کند و با شواهد نسبتاً متقاعدکننده‌ای در تناقض است. نخست آنکه، راهی برای مشخص کردن اینکه نیازهای کودک نوپا قوی‌تر از آن طفل است، وجود ندارد. دوم آنکه، در صورتی که این نظریه صحیح باشد، بی‌تردید انتظار می‌رود کودکانی که کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، زودتر از کودکانی زبان یاد بگیرند که پیوسته مورد توجه هستند. اما این دو گروه کودک تقریباً با سرعتی یکسان یاد می‌گیرند. برای مثال، رشد دانش زبانی کودکانی که در پرورشگاهها بزرگ می‌شوند، ظاهراً همانند رشد زبانی کودکانی است که در محیط عادی منزل پرورش می‌یابند. در مراحل ابتدایی فراگیری زبان، کودکان پرورشگاهی در آزمونهای مربوط به تولید گفتار ظاهراً ضعیف‌تر عمل می‌کنند، اما شاهدهی وجود ندارد تأیید کند که در آن کمتر از درک سایر کودکان است. لیکن، این عقب‌ماندگی در کنش زبانی اولیه، تا زمانی که کودک به سن مدرسه رفتن برسد، سرعت جبران می‌شود. در عین حال، محیط اکثر پرورشگاهها بی‌تردید باید برای کودکان نیازهای بزرگتری ایجاد کند.

کلیهٔ دانشمندان، از جمله روان‌شناسان و زبان‌شناسان، برای توجیه پدیده‌های مورد بررسی خود ساده‌ترین توجیه ممکن را جستجو می‌کنند. یک نظریهٔ پیچیده‌تر، همیشه به نفع یک نظریهٔ ساده‌تری که پدیدهٔ یکسانی را توجیه می‌کند، کنار گذاشته می‌شود. کمتر تردید وجود دارد که نظریه‌های تقلید، تعمیم بافتی، پاسخ، و نیاز، توجیهات ساده‌ای دربارهٔ چگونگی و جرایب فراگیری زبان هستند. اما، توجیهات ساده به‌تنهایی کافی نیستند. توجیه باید واقعیتها را نیز تشریح کند. و واقعیتها عبارتند از اینکه، زبان بسیار پیچیده‌تر، بسیار انتزاعی‌تر، و بسیار زیاده‌تر از آن است که بتوان آن را فقط به کمک این فرایندها فرا گرفت. هرچه زبان‌شناسان معاصر پیچیدگی زبان بشری را بتدریج درک کردند، عدم کفایت توجیهات تجربه‌گرای سنتی در مورد فراگیری زبان بطور فزاینده آشکار گشت. برخی از زبان‌شناسان و روان‌شناسان در مورد مسایل فراگیری زبان دیدگاه خودگرایانه را اتخاذ

نمودند. این دیدگاه، که گاهی اوقات دیدگاه فطری گرایانه^۶ نامیده می‌شود، و تأکید بر ویژگیهای غیر قابل مشاهده ذهن انسان را مجاز می‌داند. اظهار می‌شود که انسانها، بطریقی، «برنامه ریزی شده‌اند» تا نوع خاصی از نظام ارتباطی تشکیل دهنده زبان بشری را فراگیرند. ساخت مغز کودک و کارکرد آن چنان است که موجب می‌شود وی زبانی را که در معرض قرار می‌گیرد، بیاموزد. شاید کودک با يك شالوده عام زبانی متولد می‌شود؛ وی لازم ندارد یاد بگیرد که زبان دارای قواعد است. در عوض، کاروی یادگیری قواعدی است که در زبان محیط خود به کار می‌روند. حتی برخی از خردگرایان این فرضیه را پیش می‌کشند که کودک به هنگام تولد دارای ویژگیهای جهانی زبان بشری است.

هرچند شواهد اندکی، بسیاری از جنبه‌های فرضیه خردگرایانه را مورد تأیید قرار می‌دهند، این دیدگاه می‌تواند برخی از واقعیتهای فراگیری زبان را توجیه کند. ما بارها متذکر شده‌ایم که فراگیری زبان بطور اتفافی صورت نمی‌پذیرد. بلکه، وی حتی در مراحل اولیه رشد خودنیز، زبان را به صورت نظام مند فرا می‌گیرد. علاوه، کلیه کودکان، علی‌رغم اینکه در معرض نمونه‌های گفتاری مختلفی قرار می‌گیرند، به نظر می‌رسد در فراگیری زبان مراحل مشابهی را پشت سر می‌گذارند. به طوری که در فصل پیش در بحث مربوط به فراگیری واج شناسی مشاهده کردیم، بسیاری از این مشابتهای حتی در مورد کودکانی که زبانهای مختلف فرا می‌گیرند، نیز صدق می‌کنند. دیدگاه خردگرایانه این فرضیه را مطرح می‌کند که سرچشمه این قبیل مشابتهای واقعیت است که، کلیه کودکان عادی مغزها و استعدادهای مشابهی دارند که شیوه و ترتیب فراگیری زبان را دهنمون می‌شوند.

هیچ فرد بزرگسالی مجبور نیست به کودک بیاموزد که زبان براساس اصول یا قواعد عام سامان می‌یابد. بسیاری از بزرگسالان حتی از این واقعیت اطلاع هم ندارند. با وجود این، کودک زبان را به منزله مجموعه‌ای از قواعد فرا می‌گیرد. این مورد موقعی روشن می‌شود که انواع «خطاهای» کودک را مورد ملاحظه قرار دهیم. این «خطاها» از نظمی برخوردارند؛ آنها تعمیمهایی را منعکس می‌کنند که کودک انجام می‌دهد. برای مثال، همه کودکان به هنگام تسلط بر جنبه‌های مختلف زبان، مثلاً تکواژهای تصریفی، آغاز به تولید صورتهای گوناگون، از جمله صورتهای بظاهر بی‌قاعده‌ای مانند *brought* در زبان انگلیسی می‌کنند. سپس آنان تعمیمهای منعکس شده در صورتهای باقاعده‌را (مانند *baked* در انگلیسی) یاد می‌گیرند، و این تعمیمها را گسترش می‌دهند تا استثناها را نیز دربر گیرند

(بنابر این، بدعوض *brought*، صورت زبانی *bringed* را تولید می‌کنند). فقط در آخرین مرحله است که کودک می‌آموزد کدام صورتهای از تعمیمهای فرا گرفته شده مستثنا هستند. در فراگیری معناشناسی (رجوع شود به شکل ۱-۲۱ برای یافتن مثال) و نحو (تعمیم بیش از حد مورد بحث در مورد فراگیری صورتهای مجهولی را به یاد آورید) تعمیمهای بیش از حد مشابهی نیز رخ می‌دهند. تعمیمها و تعمیمهای بیش از حدی که کودک انجام می‌دهد، ساختها و استعدادهای ذهنی وی را باز می‌تابانند. در این مفهوم عقل گرا، تعمیمها نباید با تعمیم بافت بافتی مطروحه از سوی فرضیه تجزیه گرا خلط شود. تعمیم بافتی يك فرايند رفتاری است که بشدت بدبافت قابل مشاهده بستگی دارد و در نهایت، در ارتباط با فراگیری روستاخت نحو مطرح می‌شود. در فرضیه خردگرایانه گسترده تر، تعمیم عبارت است از يك فرايند ذهنی و استعدادی که فرمول بندی قواعد زبانی در کلیه عرصه های زبان را باعث می‌شود.

فرمول بندی اولیه کودک در مورد قاعده زبانی امر ساده ای نیست. پیش از اینکه کودک بتواند قاعده عامی را فرا گیرد، باید با داده ها - یعنی، تعدادی مثال که عملکرد قاعده را منعکس می‌کنند - مواجه شود ممکن است در بسیاری موارد چنین داده هایی از بر شوند. در این مورد نمونه هایی در گفتار کودک ظاهر می‌شود، اما کودک هنوز نمی‌داند که يك اصل عام زبانی می‌تواند این نمونه ها توجیه کند و حتی برای تولید سایر موارد به کار رود. داده های ارائه شده در فصل گذشته در مورد گر یگوری و نیز مثالهای مورد بحث در بالا در مورد تکواژ دستوری زمان گذشته را به خاطر بیاورید. کودک فقط پس از تنظیم يك قاعده می‌تواند مثالهای جدیدی را بطور خود بخودی تولید کند. حتی در آن هنگام نیز، قاعده ممکن است کاملاً دقیق نباشد. کودک ممکن است تعمیم خود را به صورتهای یا ساختهای نامناسب تعمیم دهد. هنگامی که چنین موردی اتفاق می‌افتد، معمولاً کودک تعمیمهای خود را به صورتهایی اعمال می‌کند که در زبان بزرگسالان استثنا تلقی می‌شوند، یا به آن صورتهای زبانی اعمال می‌نماید که بر اساس قاعده ای دیگر و بسیار شبیه به قاعده ای که کودک هنوز یاد نگرفته است، ایجاد می‌گردند. این مورد توسط انواع تعمیمهای بیش از حد مورد بحث در بالا نشان داده شده است. قواعدی که بیش از حد تعمیم داده شده اند، برای مطابقت با نظام زبانی بزرگسالان باید دوباره فرمول بندی شوند. این فرایند می‌تواند به طریق متعدد انجام پذیرد. در برخی موارد، کودک می‌آموزد که بعضی صورتهای زبانی فقط استثناهایی برای تعمیم هستند (برای مثال، *bring* دارای صورت گذشته *brought* است، نه *bringed*). در موارد دیگر، خود تعمیم از طریق افزودن سایر جنبه های زبان تغییر داده می‌شود. واژه *juice* تا وقتی که کودک عناصر واژگانی جدیدی

را برای اشاره مایعات خاصی مانند شیر و آب فرانگرفته است، بر هر مایعی دلالت خواهد داشت: در آن هنگام، معنای واژه *juice* محدودتر می شود.

همه استعداد های ذهنی کودک در خدمت زبان نیستند. مطالعات مربوط به رشد شناخت در روان شناسی، در رشد زبان کاربردهای مهمی دارد، شواهد کافی حاکی از این هستند که مقداری از ترتیب فراگیری زبان بد وسیله فرایند رشد شناختی تعیین می شود. عموماً، کودکان برای بیان مفاهیم، ابزارها زبانی را نمی آموزند، مگر زمانی که از تظاهراتی قادر به درک آنها باشند. برای مثال، چون کودک نمی تواند تا شش سالگی روابط علت و معلول را درک کند، در نتیجه نشانه های زبانی علت و معلول نیز در گفتار کودک کلاس اول بطور کامل ظاهر نمی شود. دانش آموزان کلاس اول ممکن است گفته هایی با واژه *because* را تولید کنند، اما، برای آنان، معنا فقط عبارت است از توالی رویدادها، نه رابطه علت و معلول. برای مثال، برای يك کودک شش ساله، جمله *you can't go out because it is snowing* برابر باد و جمله جداگانه *it's snowing* و *you can't go out* است؛ اینکه جمله دوم علت جمله اول می باشد، توسط وی درک نمی شود. بسیاری از جزئیات رشد شناختی کودک هنوز هم برای پژوهشگران ناشناخته هستند. اما، اینها می توانند برای بسیاری از جنبه های رشد زبانی؛ از قبیل فراگیری دیرتر *but* و *unless* که در فصل گذشته ذکر گردید، یا اینکه کودک تکواژ جمع را پیش از زمان گذشته فرا می گیرد، توجیهاتی ارائه دهند. از دیدگاه شناختی، صورتهای جمع ممکن است در گفتار کودک پیش از نشانه زمان ظاهر شود، و این جنبه رشد شناختی ممکن است ترتیب فراگیری این دو تکواژ دستوری را مشخص کند.

رشد فیزیولوژیکی و فیزیولوژیکی-عصبی نیز بر رشد زبانی تأثیر می نهند. مغز، دستگاه عصبی، و دستگاه کنترل عضلانی مربوط به مجرای گفتاری، در زمان تولد بطور کامل آمادگی ندارند. همه اینها در طول دوران کودکی رشد می کنند. تا موقعی که کودکان از نظر جسمانی آمادگی کنترل حرکات اندامهای گفتاری را نداشته باشند، قادر به تولید واحدهای آوایی نخواهند بود. و از آنجا که در میزان کنترل لازم برای تولید آواها تفاوت وجود دارد، ترتیب یادگیری آنها حداقل مقداری بستگی به رشد جسمانی کودک خواهد داشت، از این رو، کودک تقریباً همیشه آواهای انسدادی را پیش از سایشها فرا می گیرد. مسدود کردن کامل مسیر جریان هوا نیازمند کنترل کمتری از انسداد ناقص لازم برای سایشهاست.

این بخش با پرسشی آغاز شد: استعداد جهانی انسان برای فراگیری زبان چیست؟ به این پرسش پاسخ کامل داده نشده است، اما در اینجا این نکته باید روشن شود که در

این باره پاسخهای ناقص بسیاری وجود دارد، استعدادهای فراگیری زبان و استراتژیهای مورد استفاده، از منابع گوناگون موجود در درون و اطراف انسان سرچشمه می‌گیرند. فرایندهای ذهنی، رشد شناختی و فیزیولوژیکی - عصبی، و محیط زبانی‌ای که کودک را احاطه می‌کند، همه بر فراگیری زبان اثر می‌نهند.

رشد مغز

درست بدان‌گونه که مطالعه فراگیری زبان توسط کودک یکی از مهمترین عوامل ایجاد ارتباط بین زبان‌شناس و روان‌شناس در علم میان رشته‌ای روان‌شناسی زبان شد، این حوزه مطالعاتی بازهم باعث گردید تا میان زبان‌شناسان و فیزیولوژیست-عصب‌شناسان نیز کوششهای مشترکی صورت پذیرد. علم میان رشته‌ای عصب‌شناسی زبان^۷ برای مطالعه روابط موجود بین زبان و مغز ایجاد شده است. هر چند مهمترین موضوع مطالعه این رشته زبان پردیشی^۸ (تابسامانیهای زبانی حاصل از صدمات مغزی) است، اما یافته‌های آن به فراگیری زبان نیز مربوط می‌شود.

مغز انسان از نظر ساخت به دو بخش، یعنی نیمکره چپ و نیمکره راست تقسیم می‌شود، که به وسیله رشته‌هایی به یکدیگر متصل هستند. هر نیمکره از يك لایه پوششی متشکل از سلولهای عصبی به نام ماده خاکستری^۹ (یا کر تکس^{۱۰}) و يك مجموعه درونی رشته‌های عصبی معروف به ماده سفید^{۱۱} تشکیل شده است. مغز، همانند سایر اندامهای بدن، در بدو تریلد کاملاً^{۱۲} بالغ نیست. بلوغ مغزی در طول کودکی رخ می‌دهد، در حدود دوسالگی یعنی زمانی که مغز تقریباً ۶۵ درصد ویژگیهای حالت بلوغ خود را کسب می‌نماید، به اوج خود می‌رسد، و سپس تا سن بلوغ با سرعتی کمتر رشد می‌کند تا به بلوغ کامل برسد. توجه داشته باشید که رشد زبان بومی کودک پیشرفت چشمگیر خود را در حدود دوسالگی نمایان می‌کند، و دیگر اینکه، این رشد تا آغاز سن بلوغ کامل می‌شود.

برای فراگیری زبان عملکرد مغز به اندازه ساخت آن مهم می‌باشد، هر چند ساخت این دو نیمکره مغز بسیار شبیه یکدیگرند، اما نقششان متفاوت است، در آغاز زندگی، در دوسال نخست، این گفته صدق نمی‌کند، اما شواهد حاکی از این هستند که در حدود دوسالگی هر نیمکره مغز وظائف خاصی را بهعهده می‌گیرد که نیمکره دیگر فاقد آن است. این

7. neurolinguistics

8. aphasia

9. Gray matter

10. cortex

11. white matter

فرایند را «سمت گیری»^{۱۲} نامند. یکی از نشانه‌های قابل مشاهده سمت گیری کاربرد دست است. بین دو و سه سالگی، کودکان بتدریج نشان می‌دهند که بیشتر مایلند از دست راست استفاده کنند یا از دست چپ، که اکثر مردم استفاده از دست راست را ترجیح می‌دهند، ترجیح دادن استفاده از دست حاصل سمت گیری است، اما برخلاف انتظار، سمت گیری مغز برعکس نتیجه‌ای است که مشاهده می‌شود. از این رو، دست راست، و در واقع سمت راست کل بدن، توسط نیمکره چپ کنترل می‌شود، حال آنکه سمت چپ بدن توسط نیمکره راست مغز کنترل می‌گردد.

زبان نیز سمت گیری می‌کند. بین سه و پنج سالگی، نیمکره چپ معمولاً نقش زبان را عهده‌دار می‌شود. نخست، این سمت گیری کامل نیست، و اگر صدمه‌ای به نیمکره چپ وارد آید، نیمکره راست می‌تواند عهده‌دار نقش زبان شود. اما، تا زمان بالغ شدن مغز، سمت گیری کامل و تثبیت می‌شود. در این مقطع، اگر بر نیمکره چپ مسلط بر زبان صدمه‌ای وارد آید، نتایج جدی‌ای به بار می‌آورد، زیرا نیمکره راست فرد بالغ دیگر به اندازه کافی انعطاف پذیر نیست تا عهده‌دار این نقش گردد. برای مثال، در مورد مصدومین مسن تر، از دست دادن زبان ممکن است دائمی شود.

شواهد مربوط به سمت گیری زبان از منابع گوناگونی سرچشمه می‌گیرند. اکثر پژوهشها بر اساس صدمات مغزی ناشی از ضایعات انجام یافته‌اند. این قبیل ضایعات ممکن است معلول تصادفات، از قبیل سقوط یا زخم گلوله، یا نارساییهای جسمانی باشند. به هنگام عمل جراحی می‌توان ضایعات را مشاهده نمود. موقعی که ضایعه بر نقاط خاصی از نیمکره چپ وارد شود، زبان تحت تأثیر قرار می‌گیرد، اما هنگامی که این قبیل ضایعات در نیمکره راست ظاهر می‌گردد، زبان عموماً تحت تأثیر واقع نمی‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که زبان در نیمکره چپ واقع است. (امسا، لازم به تذکر است که در تعداد بسیار اندکی از مردم، یعنی کمتر از پنج درصد آنانکه مورد بررسی قرار می‌گیرند، هر دو نیمکره ممکن است دقیقاً به شیوه عکس عمل کنند و نیمکره راست در مورد زبان غالب شود؛ در این صورت با زهم مغز سمت گیری می‌کند، اما در جهت مخالف).

يك نوع کار آزمایشی معمول در مورد سمت گیری آزمون درك شنوایی (شنیدن) موسوم به شنود دگوشی^{۱۳} است. در صورتی که از طریق گوشی به گوشهای استماع-کننده‌ای آواها و واژه‌هایی بطور همزمان پخش شود، گوش راست وی مواد زبانی را

بهتر از گوش چپش درك می‌کند. به‌خاطر بیاورید که گوش راست توسط نیمکرهٔ چپ کنترل می‌شود. از سوی دیگر، اگر محرکهای صوتی را بدجای آواها، صداهایی مانند فریاد حیوانات تشکیل دهند، گوش چپ آنها را دقیقتر از گوش راست درك می‌کند. از این رو، نیمکرهٔ راست می‌تواند آواها را درك کند، اما آواهای خاص و ساختار زبان را نیمکرهٔ چپ بهتر می‌تواند درك نماید.

برای درك فراگیری زبان توسط کودکان عادی‌ای که زبان بومی خود را فرامی‌گیرند و نیز به‌وسیلهٔ افرادی که از نوعی زبان پریشی رنج می‌برند، و، به‌طوری‌که در فصلهای آینده مشاهده خواهیم کرد، برای درك یادگیری زبان خارجی توسط بزرگسالان، رشد و عملکرد مغز حوزهٔ پژوهشی جالبی را تشکیل می‌دهند.

نظام ارتباطی حیوانات

به‌نظر می‌رسد همهٔ حیوانات نوعی نظام ارتباطی دارند، اما شواهدی که تاکنون گردآوری شده‌است، نشان می‌دهند که فقط انسان دارای زبان می‌باشد. بین زبان و سایر نظامهای ارتباطی تفاوت‌هایی وجود دارد. شاید مهمترین تفاوت در محدودیت خیلی زیاد بسیاری از نظامهای ارتباطی غیرزبانی دربارهٔ پدیده‌ای است که بیان می‌کنند؛ حال آنکه زبان بشری بسیار خلاق و زایا می‌باشد. دانشمندان شمار گوناگونی از نظامهای ارتباطی حیوانات را مورد مطالعه قرار داده‌اند، و در کلیهٔ این قبیل مطالعات روشن است که حیوانات مربوطه می‌توانند فقط در زمینهٔ اطلاعات محدودی ارتباط برقرار کنند. برای مثال، زنبوران برای القای اطلاعات مربوط به منبع غذا، نظامی از حرکات مختلف بدن را به‌کار می‌گیرند. زنبور پیش قراول به‌کند و باز می‌گردد و به‌رقص می‌پردازد؛ الگو و میزان «رقص»، حداقل تا حدودی، تحت تأثیر فاصلهٔ پیموده شده، خستگی جسمانی، و میزان تشنگی آن تعیین می‌شود، اما تأثیر «رقص» در واقع فراهم کردن اطلاعاتی دربارهٔ سمت، فاصله، و مکان منبع غذا می‌باشد. این نظام جالبی به‌نظر می‌رسد؛ زنبورها به اطلاعات القا شده پاسخ می‌گویند و سرانجام منبع غذایی قابل استفاده می‌گردد، اما، هر چند این نظام می‌تواند دربارهٔ هر فاصله، سمت، میزان کیفیت منبع اطلاعاتی منتشر کند، در مورد يك مسئله یعنی منبع غذا از محدودیت ارتباطی برخوردار است. زنبوران نمی‌توانند «رقص» خود را تغییر دهند و در مورد مسایل دیگری مانند جایگاه کندوی دیگر یا اینکه در فاصلهٔ کوتاهی باران می‌بارد، ارتباط برقرار کنند.

سایر حیوانات برای القای معانی گوناگون از آوا استفاده می‌کنند، اما در این قبیل موارد نیز محدودیت بسیار زیاد است. برای مثال، گزارش شده است که نوعی از

میمونهای هندی که بدرنگ قهوه‌ای هستند، اختار، شکست، و ترس را به وسیله صداهای مشخصی مانند عوعو، جیج و داد، و فریاد بلند اعلام می‌کنند. اما، در این قبیل موارد، مجموعه صداهای مشخص، در نتیجه انواع اطلاعاتی که بطور نظام‌مند به وسیله این صداها القا می‌شوند، محدودند. کلیه نظامهای ارتباطی طبیعی حشرات و حیوانات، هم از لحاظ صورت بیان (برای مثال، انواع حرکتهای بدن با دامنه محدود تولید آوا) و هم از لحاظ محتوای بیان (برای مثال، منبع غذا یا عایم خطر)، محدود می‌باشند.

از آنجا که هیچ نظام ارتباطی طبیعی حیوانات خلایق زبان بشری را نمایان نمی‌سازد، برخی از دانشمندان برای آموختن يك نظام ارتباطی شبیه زبان بشری به شامپانزه‌ها، برنامه‌های آموزشی گسترده‌ای را تدارك دیدند. برای انجام این پژوهش شامپانزه‌ها را انتخاب کردند، زیرا آنها بیشتر از سایر حیوانات از نظر فیزیولوژیکی، ذهنی، و اجتماعی شبیه به انسان هستند. در دهه گذشته چندین برنامه تحقیقاتی مختلف در این زمینه ارائه شده‌اند. در یکی از آنها، شامپانزه‌ای بدنام واشو^{۱۴} از يك سالگی در محیطی مشابه محیط خانه پرورش داده شد و به آن زبان اشاره‌ای آمریکا (يك نظام ارتباطی دستی‌ای که توسط بسیاری از افراد ناشنوا مورد استفاده قرار می‌گیرد) آموخته شد. از آنجا که اندامهای گفتاری شامپانزه برای کنترل آواهای گفتاری انسان مناسب نیست، در نتیجه پژوهشگران امیدوار بودند که می‌توانند با یاد دادن نوعی نظام ارتباطی به شامپانزه که تواناییهای طبیعی دستهای حیوان را به کار گمارد، تواناییهای زبانی ممکن او را مورد بررسی قرار دهند. طبق گزارشات، پس از چهار سال آموزش، موفقیتهای واشو تعجب انگیز بود. در پنج سالگی، او می‌توانست صدوسی علامت را تولید و درك کند، و نیز می‌توانست برخی علائم را به صورت جمله‌های کوتاه بایکدیگر ترکیب نماید، این موفقیت، واشو را در سطح يك کودک دو ساله قرار می‌دهد. اما، علائم، و حتی ترکیب آنها به صورت جمله‌های ساده، کافی نیست تا نتیجه بگیریم که واشو يك زبان بشری را یاد گرفته بود. در زبانهای بشری، رابطه بین آواها و معنا قراردادی است. برای واشو تعدادی از علائم قراردادی نبودند. بلکه، آنها شباهت ظاهری به معنا داشتند، مانند علامت مربوط به فعل «دادن» که در آن شخص به سوی بدن خود اشاره می‌کند، یا فعل «خوردن» که توسط حرکت دادن انگشتان به سوی دهان نشان داده می‌شود (گویی که غذا در دهان گذاشته می‌شود). همه علائم واشو غیر قراردادی نبودند، اما، به خاطر نحوه پیشرفت وی در جمله‌سازی، باید در ارزیابی موفقیت‌هایش دقت شود. به نظر می‌رسد که واشو به ترتیب

واژه‌ها در جمله کمتر توجه می‌کرد، حال آنکه این جنبهٔ زبان توسط کودکان انسان که زبانهای مانند انگلیسی را فرا می‌گیرند و در آنها ترتیب واژه‌ها اهمیت دارد، در مراحل ابتدایی یادگرفته می‌شود. افزون بر آن، هرچند واشو در محیطی مناسب انسان پرورش یافت و از او همانند انسان مواظبت شد، وضعیت آموزشی او از وضع آموزشی کودکان متفاوت بود، زیرا مربی واشو پدرش ارتباطی او توجه بیشتری می‌کرد. به واشو زبان اشاره‌ای آمریکا یاد داده می‌شد؛ کودکان، زبان محیط خود را بدون آموزش فرا می‌گیرند.

به شامپانزهٔ دیگری، بدنام سارا^{۱۵}، نظام ارتباطی متفاوتی آموزش داده شد. سارا با حرکت دادن و جایجا کردن انواع مهره‌های پلاستیکی رنگی روی یک صفحه ارتباط برقرار می‌کرد. تجربهٔ سارا مسئله غیر قراردادی بودن رابطهٔ موجود بین صورت واژه و معنای آن را منتفی می‌سازد. برای مثال، مهره‌ای که نمایانگر «موز» بود، اصلاً شباهتی به موز واقعی نداشت؛ این مهره نه زرد و نه بدشکل موز بود؛ در عوض به صورت مربع قرمز رنگی بود. نظام ارتباطی سارا یک نظام ساختگی و اختراعی بود که با توسل به شیوه‌هایی از قبیل تقویت و کنترل دقیق داده‌ها، طی یک برنامهٔ آموزشی به او یاد داده شد. ما این دومورد را در ارتباط با کودکان مورد بحث قرار دادیم و دریافتیم که کودک درحالی که احتمالاً نیاز به نوع خاصی پاسخ از سوی مربیان خود ندارد، هر بار که کودک جملهٔ صحیحی را تولید می‌کند نیاز به پاداش (از قبیل یک تکه شیرینی) ندارد، و نیز نیازی نیست که کودک در یک زمان فقط در معرض یک نوع ساخت دستوری قرار داده شود. به نظر می‌رسد که سارا بیشتر از واشو نحو یاد گرفته بود. سارا آرایش واژه را رعایت می‌کرد و حتی قادر بود جمله‌های جدیدی را که قبلاً به او آموخته نشده بود، تولید کند. اما، فرق سارا با کودک این است که کلیهٔ جمله‌های جدید وی بسیار نزدیک به جمله‌های قبلی اش بودند. در سارا، نوع تعمیم بیش از حدی که کودکان به منزلهٔ شاهدی برای تسلطشان بر قواعد زبانی نمایان می‌سازند، مشاهده نمی‌شد. فرق عمده بین واشو و سارا در مورد واکنش در برابر نظام ارتباطی، این بود که واشو گهگاه خود ارتباط را آغاز می‌کرد، ظاهراً واشو از به کار بردن زبان اشاره‌ای لذت می‌برد و بدون اینکه مربیان او آغاز به ایجاد ارتباط کنند، علایم را به کار می‌برد. اما، گزارش نشده است که سارا خود آغازگر برقراری ارتباط باشد؛ وی نظام زبانی خود را فقط در پاسخ به محرک و در صورت بودن پاداش به کار می‌برد. معلوم نیست که برای درک تواناییهای شامپانزه در یادگیری نظام ارتباطی، این امر چه کاربردهایی می‌تواند داشته باشد.

پروژه جاب دیگری در مورد لانا^{۱۶} به انجام رسید؛ لانا شامپانزه‌ای بود که برای هرب کردن نشانه‌های قراردادی بدصورت جمله، از صفحه کامپیوتری پیچیده‌ای استفاده می‌کرد. نظام ارتباطی لانا یک زبان ساختگی بود که فقط برای او طراحی شده بود. در این نظام نشانه‌ها قراردادی بود و شباهت ظاهری به معانی خود نداشتند. این نظام ارتباطی بوضوح از ترتیب واژه‌ها استفاده می‌کرد، بنابراین، برای مثال، بین معانی نشانه‌های «Tim groom Lana» و «Lana groom Tim» تفاوت بود. (Tim نام یکی از مربیان لانا بود؛ grooming یک رفتار اجتماعی، یعنی پاک کردن مو، در میان شامپانزه‌ها است). به نظر می‌رسد که لانا، همانند سارا، برای این جنبهٔ نحو تسلط یافته بود. جنبهٔ خاص و مهم پروژه لانا استفاده از کامپیوتر برای حفظ سوابق جزئیات تلاشهای او به هنگام ایجاد ارتباط بود. سرانجام، این سوابق نه تنها در مورد تلاشهای موفقیت آمیز لانا در استفاده از نظام ارتباطی خود، بلکه در بارهٔ هر نوع خطایی که مرتکب می‌شد، داده‌هایی برای پژوهشگران فراهم می‌ساخت. این قبیل سوابق مفصل اکنون در مورد واشو و سارا در دست نیست. در هر صورت، از تجزیه و تحلیل خطاها بسیار می‌توان آموخت.

در حال حاضر، دانشمندان اطلاعات کافی در دست ندارند تا با اطمینان اظهار کنند که آیا حیواناتی غیر از انسان استعداد فراگیری یک نظام ارتباطی‌ای را دارند که دارای کلیهٔ ویژگیها و پیچیدگیهای زبان بشری باشد. به نظر می‌رسد که در مورد شامپانزه‌های فوق، فراگیری طبیعی رخ نداد؛ بلکه، یک نظام ارتباطی باید به آنها آموزش داده می‌شد. افزون بر آن، هیچ یک از شامپانزه‌های مورد مطالعه نتوانست پیچیدگی ارتباط خود را تا حد یک کودک سه ساله هم ارتقا دهد، و نیز هیچ یک از آنها کیفیت زبانی فراگیری زبان از سوی کودک را بروز نداد. سرانجام، شواهدی وجود ندارد که مشخص کند که این قبیل شامپانزه‌ها، که برای ایجاد ارتباط با تعداد محدودی از مربیان انسان آموزش داده شده بودند، کوشیده‌اند تا نظامهای ارتباطی خود را با سایر شامپانزه‌ها به کار برند. نظامهای ارتباطی دستی، چه به صورت علایم و چه به صورت جابجا کردن اشیاء، برای شامپانزه‌ها طبیعی نیست. زبان فقط در مورد انسان طبیعی است.

خلاصه

کودک باید بر اساس نمونه‌های پراکنده‌ای از گفته‌های یک زبان، یک نظام زبانی پیچیده، انتزاعی، و زبانی را فراگیرد. اینکه کلیهٔ کودکان این کار را در زمانی نسبتاً کوتاه

به انجام می‌رسانند، بدون توجه به کیفیت و نوع نمونه‌های زبانی‌ای که در معرضشان قرار می‌گیرند، ثابت می‌کند که آنان برای فراگیری زبان مجهز به يك استعداد ذاتی هستند. این استعداد کودکان را رهنمود می‌شود تا داده‌های زبانی را مشاهده و تحلیل کنند و برای آنان انجام کاری را ممکن می‌سازد که زبان‌شناسان فقط در آغاز انجام آن هستند. یعنی، روشن کردن صورت و نظام يك زبان خاص. این فرضیه عقل‌گرا در مورد چگونگی فراگیری زبان توسط کودک، ویژگیهایی را به ذهن انسان نسبت می‌دهد که نمی‌توان آنها را بطور مستقیم مشاهده کرد. اما فقط با مطرح کردن این قبیل استعدادهای ذهنی است که می‌توان واقعیت‌های مربوط به فراگیری زبان را توجیه کرد. نظریه‌های مختلف تجربه‌گرایانه در مورد چگونگی یادگیری زبان ساده‌تر و مبتنی بر واقعیت‌های قابل مشاهده هستند، اما کافی نمی‌باشند. پدیده‌ای به پیچیدگی زبان بشری، در صورتی که فقط متکی بر تقلید، محرك پاسخ، تعمیم بافتی، نیاز، یا حتی متکی بر ترکیبی از همه این فرایندها باشد، هرگز توسط کودک یاد گرفته نخواهد شد. فراگیری زبان نیز ممکن است تحت تأثیر رشد شناختی، بلوغ فیزیولوژیکی، و سمت‌گیری مغز واقع شود. پژوهش‌های انجام یافته روی نظام‌های ارتباطی حیوانات ثابت کرده‌اند که هیچ حیوان یا حشره‌ای پدیده‌ای شبیه به زبان انسان را دارا نیست؛ کلیه این قبیل نظام‌های طبیعی هم از نظر ابعاد بیان و هم از نظر معنا محدود هستند. با توسل به برنامه‌های آموزشی دشواری که برای آموزش دادن نظام‌های ارتباطی ساختگی به شامپانزه‌ها طراحی شده‌اند، موفقیت‌هایی به دست آمده است، اما باز هم، بین یادگیری و کاربرد این قبیل نظام‌ها به وسیله حیوانات، و فراگیری و کاربرد زبان از سوی کودکان، تفاوت‌های بسیاری وجود دارد.

جستار بیشتر

۱- برخی از یافته‌های پژوهشی مورد بحث در این فصل را پیش خودتان مرور کنید. با يك کودک مقداری وقت صرف کنید و مرحله‌تقریبی فراگیری زبان وی را مشخص نمایید. مشاهده کنید که آیا کودک از سخنانی که شما بر زبان می‌آورید به‌طور خودبخودی تقلید می‌کند؟ تقلیدهای وی را بیازمایید، و آنها را با گفتار عادی کودک و با گفته‌هایی که سعی در تقلید آنها کرده‌است، مقایسه کنید. (در صورت امکان، بهتر است ضبط صوتی به همراه داشته باشید؛ کل جلسه خود با کودک را ضبط کنید؛ و تجزیه و تحلیل را به وقت دیگری موکول نمایید.) در صورتی که کودک از شما تقلید نکند، سعی کنید وی را درگیر بازی‌ای کنید که در آن مجبور باشد از چیزی که شما به عروسک یا شخص دیگری می‌گویید، تقلید کند. در این صورت، می‌توانید گفته‌هایی را برای تقلید عرضه کنید که بدقت برگزیده شده‌اند و

از سطوح پیچیدگی گوناگون برخوردارند (گفته‌هایی که سطوح پایین‌تر یا بالاتر از سطح تولید کودک قرار دارند). گفته‌هایی را که به‌شیوه پیشنهادی فوق به‌هنگام تقلیدهای خود بخودی ظاهر می‌شوند، مورد بررسی قرار دهید.

۲- ارتباط زبانی بین يك کودک و يك بزرگسال را مورد مشاهده قرار دهید، فرد بزرگسال چه نوع پاسخهایی در برابر گفته‌های کودک تولید می‌کند؟ آیا فرد بزرگسال در پاسخ خود بیانات کسودك را گسترش می‌دهد (برای مثال، موقعی که کسودك جمله *Daddy in Chicago* را بیان می‌کند، آیا فرد بزرگسال جمله *yes' Daddy is in Chicago today* را تولید می‌نماید؟) آیا پاسخهای فرد بزرگسال بطور عمده به‌معنی گفته‌های اشاره کودک می‌کنند؟ هرچند وقت يك بار، در صورت وقوع، فرد بزرگسال به معنا بی‌توجه می‌شود، در عوض، بطور صریح تلفظ یا دستور زبان کسودك را اصلاح می‌نماید؟ توجه کنید که آیا حضور شما رفتار فرد بزرگسال را با کودک را تحت تأثیر می‌گذارد؟

۳- مورد زیر يك شیوه غیر رسمی برای کشف پدیده شنود دوگوشی و سمت‌گیری است، به‌مانی که مردم در آنجا صحبت می‌کنند بروید، یادادیه یا تلسویز یون را به‌هنگام بخش اخبار یا نمایش مناظره‌ای روشن نمایید. بکوشید چیزی بخوانید و ملاحظه کنید که آیا صحبت کردن حواستان را پرت می‌کند یا نه. گوش‌چپ خود را پوشانید آیا حواستان کمتر منحرف می‌شود؟ گوش راست خود را پوشانید. اکنون صحبت کردن چقدر شما را آزار می‌دهند؟ سعی کنید موقعی که صدای دیگری در نزدیکی شماست (مانند صدای رفت و آمد اتومبیلها یا خنده، یا صدای جاروبرقی) گفتگویی انجام دهید یا بديك صحبت يك نفری گوش دهید. موقعی که گوش‌چپ خود را می‌پوشانید، چه اثری ملاحظه می‌کنید؟ به‌هنگام پوشاندن گوش راستان چه؟ چه نتایجی می‌توانید استنتاج کنید؟ آیا چپ‌دست هستید یا راست‌دست؟ چگونه این می‌تواند نتایج شما را تحت تأثیر قرار دهد؟

فصل ۲۳

یادگیری زبان خارجی: عوامل و دیدگاهها

برای درک یادگیری زبان خارجی، نه تنها بررسی ویژگیهای زبانی زبانهای مورد نظر، بلکه مطالعه خصوصیات جسمانی، روانی، و اجتماعی یادگیرنده نیز لازم می‌نماید. درست بدان گونه که کودکان در فراگیری زبانهای بومی خود نقش فعالی ایفا می‌کنند، زبان آموزان زبان خارجی نیز با استعدادها، استراتژیها، رشد جسمانی و شناختی، اهداف، نگرشها، و انگیزشهای معینی که همدر موفقیتهایشان مؤثرند، به یادگیری می‌پردازند. با این همه عوامل مؤثر، یادگیری افراد مختلف دارای تنوع خواهد بود. اما، تعدادی نتایج و کاربردهای عام وجود دارند که حاصل تحقیق پیرامون این قبیل موضوعات می‌باشند، و همین نتایج و کاربردها هستند که در این فصل و در فصل آینده شالوده بحث ما را تشکیل خواهند داد.

دانشجویان زبان خارجی کاری بی‌نهایت دشوار را در پیش رو دارند. چه آنان بخواهند همانند یک بومی بر کلیه جنبه‌های زبان مورد نظرشان تسلط یابند، و چه بخواهند خواندن منابع خارجی مربوط به رشته حرفه‌ای خود را یادگیرند. باید با مجموعه قواعد انتزاعی و پیچیده و با صورتیهای زبانی تشکیل دهنده هر زبان بشری سروکار داشته باشند. با توجه به این مطلب و انواع عوامل غیر زبانی ذکر شده در بالا، نباید تعجب کرد که روشهای تدریس زبان خارجی اغلب نمی‌توانند زبان آموزان را در رسیدن به اهدافشان یاری رسانند. پدیده یادگیری زبان خارجی بسیار پیچیده است، و تا موقعی که این پدیده بطور کامل شناخته نشود، گسترش مواد و روشهای تدریس کارآمد و مؤثر همچنان یک هدف دشوار، اگر نه غیرممکن، باقی خواهد ماند.

برای درک اینکه فاصله ما با نیل به این هدف چقدر است، فقط می‌توان گفت که یادگیری زبان خارجی عموماً بی‌هیچ آموزشی به بهترین وجه انجام می‌پذیرد. یعنی، افرادی

که واقعاً می‌خواهند زبانی را یاد گیرند، به مکانی که آن زبان در آنجا تکلم می‌شود می‌روند و جذب محیط جدید می‌شوند، و بدین ترتیب، به بیشترین حد ممکن در معرض زبان مورد نظر واقع شده و به تمرین آن می‌پردازند. اما، هر کسی وقت و پول لازم برای چنین کاری را ندارد. پس، تنها راه عملی عبارت است از ثبت نام در یک کلاس زبان خارجی، که در آنجا آموزگاری می‌تواند از طریق ارائه نمونه‌ها و توضیحاتی دربارهٔ زبان، همراه با ایجاد فرصتهایی برای کاربرد آن، یادگیری را تسهیل کند، و بدین طریق، دانش آموز می‌تواند، آگاهانه یا ناخودآگاه، قواعد و صورتهای زبانی را به‌حدی یاد می‌گیرد که بتواند اهداف مربوط به کنش زبانی خود را برآورده سازد.

تاریخچهٔ مختصر روشهای تدریس

بسیاری از معلمان زبانهای خارجی به کاربرد روشها و مواد آموزشی جدید علاقمندند تا بتوانند دانش آموزانشان را در یادگیری یاری کنند. نتایج نسبتاً نامطلوب روشهای آموزشی موجود، این جستجو را بویژه مغم، و گاهی، حتی ناامیدکننده می‌سازد. در هر صورت، چنین وضعیتی در چند دههٔ گذشته حاکم بوده است. هر وقت دیدگاه موجود نارسا تشخیص داده می‌شد، هر گونه پیشنهادی در مورد یک روش متفاوت جلب توجه می‌کرد، بویژه هنگامی که پیشنهاد جدید از روش مورد استفاده بسیار متفاوت می‌نمود. تاریخ روندهای تدریس زبان خارجی اساساً مجموعه‌ای از واکنشها، واکنشهای شدید، و واکنشهای متقابل است. برای درک برخی از مسایل جاری در رشتهٔ آموزش زبان خارجی، بررسی نقاط قوت و نقاط ضعف روشهای گذشته و حال در تدریس انگلیسی آمریکایی می‌تواند مفید باشد.

پیش از قرن بیستم، اکثر آموزش زبان به کمک روشی انجام می‌شد که اکنون به روش دستور-ترجمه معروف است، در این روش، دانش آموز فهرستهایی از عناصر واژگانی، مجموعه‌ای از واژه‌ها باوندهای تصریفی، و تعاریف رسمی قواعد دستوری را از بر می‌کند. کاربرد زبان خارجی محدود به ترجمه می‌شود، یا از انگلیسی به زبان دیگر یا از زبان دیگر به انگلیسی. هر زمان که هدف یادگیری محدودتر بود، و نتیجهٔ مطلوب نهایی فقط یافتن توانایی ترجمهٔ مواد نوشتاری بود، روش دستور-ترجمه بطور منطقی مؤثر می‌افتاد. اکنون این روش در سطح گسترده‌ای برای تدریس زبان لاتین و یونانی باستان به کار برده می‌شود. اما در نخستین ربع قرن حاضر، تعدادی عوامل دیگر مطرح گردید و اهداف و

روشنای آموزش زبان دگرگون شد. مهاجرت تعداد چشمگیری از سخنگویان سایر زبانها باعث گردید تا زبان بیش از پیش به منزله محل ارتباط شفاهی تلقی شود. سفر به کشورهای خارجی برای آمریکاییان ثروتمند راحت تر شد، و برای آنان روشن گشت که به هنگام پرسیدن آدرس اوور از پلیس، توانایی ترجمه قطعه‌هایی از داستانهای فرانسوی کارگر نمی‌افتد. اینکه روش دستور - ترجمه به مردم صحبت کردن به زبان خارجی نمی‌آموخت، تعجب‌آور نیست؛ این روش برای انجام این کار طراحی نشده بود. مردم آغاز به جستجوی روش جدیدی کردند تا با هدف جدید، یعنی سخن گفتن زبان خارجی، مطابقت کند.

روش مستقیم^۲، به عنوان واکنشی در برابر روش ترجمه - دستور، بزودی طرفدارانی پیدا کرد. این، در واقع، يك واکنش شدید بود، زیرا، در روش مستقیم از بر کردن فهرستهایی از واژه‌ها و قواعد، و ترجمه کاملاً کنار گذاشته شد. در کلاس درس، زبان انگلیسی به کار برده نمی‌شد و درباره ساخت زبان بحثی صورت نمی‌گرفت. در عوض، سعی بر این می‌شد که يك جزیره زبانی مصنوعی در وسط يك مدرسه آمریکایی ایجاد شود. آموزگار فقط از زبان خارجی استفاده می‌کرد و برای اینکه به دانش آموزان کمک کند گفته‌هایش را درک کنند، از تصویر و وسایل کمک آموزشی بهره می‌برد. زیربنای فکری این دیدگاه این نظریه وجود داشت که بزرگسالان نیز می‌توانند زبان خارجی را درست به همان شیوه‌ای که کودکان زبان بومی خود را فرا می‌گیرند، بیاموزند. چنین استدلال می‌شد که کودکان زبان را با حضور در محیطی فرامی‌گیرند که همه ارتباطات به وسیله زبانی که برای فراگیری آن می‌کوشند، صورت می‌گیرد. طبق این نظریه، اگر بزرگسالان نیز در وضعیت مشابهی قرار بگیرند، آنان هم می‌توانند بر زبان مورد نظرشان خوب تسلط یابند. به طوری که در پایین مورد بحث قرار خواهد گرفت، اینکه فراگیری زبان بومی و زبان خارجی یکسان می‌باشد، کاملاً صحیح نیست، اما حتی اگر چنین نیز می‌بود، روش مستقیم باز هم در کلاس درس زبان خارجی موفقیتی کسب نمی‌کرد. در کلاس روش مستقیم دانش آموز، حداکثر، به مدت يك ساعت در روز و پنج روز در هفته، در معرض زبان قرار داده می‌شود. در طول سال تحصیلی این بیشتر از ۲۰۰ ساعت نمی‌شود. از سوی دیگر کودک در هر ماه حداقل ۲۰۰ ساعت، احتمالاً بیشتر، در معرض زبان قرار می‌گیرد در کلاسهای دبیرستانها یا دانشکده‌های معمولی، عملاً نمی‌توان این تجربه زبانی فشرده و گسترده را ایجاد کرد. اما، علی‌رغم این محدودیت، روش مستقیم عملاً موفق از آب در آمد. زبان آموزان حداقل می‌توانستند درباره نظام واجی زبان خارجی مطلبی

بیاموزند، و برای کاربرد زبان در جهت ایجاد ارتباط، انگیزش و فرصتی در اختیار داشتند. اما همان روشی که برخی زبان آموزان را مورد تشویق قرار داد، توسط دیگران رد و تحریم شد. برخلاف کودکانی که زبان بومی خود را فرا می گیرند، بزرگسالان برزبانی تسلط دارند و می توانند به کمک آن ارتباط ایجاد کنند. بسیاری، نمی توانند تحریم کاربرد زبان بومی را که توسط روش مستقیم تجویز شد، بپذیرند. علاوه، بزرگسالان بآدمه وسیعی از تجربه و اطلاعات درباره یادگیری انواع موضوعات، به کلاس زبان خارجی گام می نهند. آنان در کلیه تجارب قلبی شان، توصیفها و توجیهاتی درباره موضوع موردنظر خود دریافت کرده اند. روش مستقیم این نوع آموزش را تحریم می کند، و نتیجه این می شود که زبان آموزان، گاهی اوقات می اندیشند که این روش کافی نیست. از آنجا که آنان براین باورند که نمی توانند بدین شیوه بیاموزند، در نتیجه یاد نمی گیرند. مشکل دیگر به نوع آموزگار موردنیاز مربوط می شود، نه به خود روش. برای خوب اداره کردن کلاس بهزبانی دیگر، آموزگار باید بتواند به آن زبان سلیس تکلم کند. در سالهای ۱۹۲۵ و سالهای ۱۹۳۵، زمانی که روش مستقیم در تعدادی از مدارس آمریکا بهکاربرده می شد، تعداد نسبتاً اندکی از آموزگاران زبان خارجی بهزبانی که تدریس می کردند، تسلط کامل داشتند. آنان خود اغلب زبان را در مدرسه به روش دستور- ترجمه خوانده بودند. این ضعف عملی روش مستقیم بزودی ظاهر شد. برخی از طرفداران پیشین آن دوباره به روش دستور- ترجمه متوسل شدند، برخی دیگر ترکیبی از این دو دیدگاه را وضع کردند، و اکثر آنان جستجو برای پیدا کردن روشی مؤثرتر برای تدریس زبانهای خارجی آغاز کردند.

در این مقطع زمانی بود که زبانشناسان وارد صحنه شدند. پیش از جنگ جهانی دوم، زبانشناسی آمریکا رابطه ای تنگاتنگ با رشته مردم شناسی داشت. زبانشناسان زبانهای سرخپوستان آمریکا را مورد پژوهش قرار دادند، درست به گونه ای که مردم-شناسان به مطالعه فرهنگهای آنان می پرداختند. نه زبانشناسی و نه مردم شناسی، هیچ کدام توجهی به زبانها و فرهنگهای اروپای غربی نداشتند. چون این زبانها دقیقاً همانهایی بودند که در مدارس تدریس می شوند، در نتیجه زبانشناسان تماس اندکی با آموزش زبان خارجی داشتند. اما جنگ این وضع را دگرگون کرد. در منطقه اقیانوس آرام، نیروهای مسلح بازبانهایی سروکار پیدا کردند که قبلاً برای اکثر آمریکاییها نا آشنا بودند. برای مثال، چینی، ژاپنی، و زبانهای جزایر فیلیپین. تعدادی از پرسنل نظامی می بایست این زبانها را از راه آموزش یاد می گرفتند تا بتوانند به هنگام ایجاد پایگاهها، سرپرستی کارگران و به دست آوردن اطلاعات با مردم بومی ارتباط برقرار کنند. برای آموختن

این زبانها تعداد معلمان باصلاحیت بسیار اندك بود و تقریباً هیچ نوع مواد آموزشی وجود نداشت، از این رو، دولت زبان‌شناسان را فراخواند تا برای ارتش دوره‌های آموزش زبان ترتیب دهند. زبان‌شناسان برای انجام این کار برگزیده شدند، زیرا، هر چند تعداد اندکی از آنان آن زبانهای بخصوص را می‌دانستند، اما در کار کردن با زبانهای ناآشنا تجربه زیادی کسب کرده بودند. روش آموزش زبان خارجی‌ای که تحت سرپرستی زبان‌شناسان در برنامه‌های آموزشی ارتش تکوین یافت، به دیدگاه تقلیدی حفظی^۳ معروف گشت (یا فقط روش نظامی). در این روش، سخنگوی بومی زبان مورد نظر، برای زبان‌آموزان به منزله الگوی زبانی عمل می‌کرد؛ آنان از شیوه تولید او از جمله‌های بنیادی زبان تقلید می‌کردند. سپس زبان‌شناس توصیف‌هایی از نکات واجی و /یا دستوری منعکس شده به وسیله جمله‌ها ارائه می‌داد. بعلاوه، زبان‌شناس، با همکاری فرد بومی زبان، مکالمه‌های طولانی وضع می‌کرد تا زبان‌آموزان آنها را تمرین و اذیر کنند.

روش تقلیدی-حفظی در برآوردن اهداف خاص آموزشی در نیروهای مسلح موفقیت بسیاری کسب کرد. زبان‌آموزان این کلاسها انگیزش قوی داشتند. بسیاری از آنها بدخاطر نشان دادن علاقه به فراگیری زبان خارجی، برای گذراندن این دوره‌ها برگزیده شده بودند. بومی‌زبانان نمونه‌های عالی گفتاری بودند که دانش آموزان می‌توانستند یاد گیرند، و کلاسها کوچک و فشرده بودند (در اکثر برنامه‌ها، آموزش زبان يك فعالیت تمام وقت و همراه با کلاسهای رسمی و جلسات تمرین غیررسمی بود که برای تمام روز، و تقریباً هر روز تا نهماء برنامه‌ریزی شده بود). بعلاوه، عموماً گفتار مورد توجه بود. زیرا اکثر افراد نظامی نیاز اندکی به خواندن یا نوشتن این زبانها داشتند (حتی برخی از این زبانها فاقد نظام نوشتاری بودند). جمله‌ها و مکالمه‌هایی که اذیر می‌شدند، عموماً برای منعکس کردن وضعیتهای واقعی‌ای طراحی شده بودند که زبان‌آموز انتظار داشت در مأموریت‌های آینده در منطقه اقیانوس آرام با آنها مواجه شود.

خبرهای موفقیت روش تقلیدی-حفظی بتدریج در میان آموزگاران خارج از برنامه زبان‌نیروهای مسلح منتشر شد. شورای جوامع فرهیختگان آمریکا^۴ مجموعه‌ای از کتابهای درسی نوشته شده براساس این روش را تقبل کرد. این متون بیشتر به زبانهای اختصاص داده شد که کمتر تدریس می‌شدند، مانند ویتنامی و کره‌ای؛ اما برای تهیه متون جدید برای زبانهای آشناتر، مثلاً اسپانیولی و آلمانی، به منزله الگو به کار برده شدند. در اواخر دهه

۱۹۲۵، روش تقلیدی- حفظی به برخی از کلاسهای زبان خارجی در دانشگاهها راه یافت، ۱۰۱ در این قبیل مکانها به مراتب کمتر از برنامههای آموزشی ارتش مؤثر افتاد. علت این امر روشن است؛ محیط دانشگاه کاملاً متفاوت بود. انگیزه شدید عموماً وجود نداشت؛ کلاسها بزرگتر بودند و تعداد جلسات نیز کمتر بود؛ بومی زبانان همیشه در دسترس نبودند؛ و دانشجویان اغلب از اینکه بر گفتار و شنیدن تأکید می شد و خواندن و نوشتن تقریباً کنار گذاشته می شد، ناراضی به نظر می رسیدند. در واقع، به نظر می رسد که روشهای ایجاد شده برای نیروهای مسلح نه بخاطر تقلید و از بر کردن. بلکه به جهت انگیزه شدید زبان آموزان، اهدافی گنشی نسبتاً محدود، و ماهیت فشرده برنامه بود که موفق از آب در آمد. به هر حال موفقیت اولیه این روش بسیاری از زبان شناسان و آموزگاران را مجاب کرد که این روش با مقداری تغییر، می تواند در بافتیهای غیر از برنامههای زبان ارتش عمل کند. نتیجه این کار ایجاد روشی در دهه ۱۹۵۰ شده اکنون هم در سطح وسیعی در دبیرستانها و هم در کلاسهای زبان خارجی دانشکدهها به کار برده می شود- یعنی دیدگاه گوشی-زبانی^۵.

ویژگیهای بنیادین روشن گوشی-زبانی بطور مستقیم نظرات زبان شناسانی را درباره زبان منعکس می کنند که در ایجاد این دیدگاه سهم بودند. زبان شناسان آن زمان، بیشتر به خاطر تأثیر نظریه های تجربه گرای حاکم بر روان شناسی آمریکا در ربع دوم قرن کونی، کاربرد زبان را به منزله مجموعه ای از «عادات» تلقی می کردند که بطور عمده از طریق تقلید و تکرار فرا گرفته می شود و به وسیله نوعی محرک خارجی به حرکت می افتد. نظریه زبان شناس ساختگرای این دوره تنوع موجود میان زبانها را مورد تأکید قرار داد، و واج شناسی و تکواژ شناسی^۶ (مطالعه تکواژها) کانون تحقیقات آن بود. این نظریه کمتر به نحو پرداخت، و تمایز بین ژرف ساخت و روساخت در آن زمان هنوز ناشناخته مانده بود. بعلاوه، بسیاری از پژوهشهای زبان شناختی آن زمان در مورد زبانهای انجام گرفت که فاقد نظام نوشتاری بودند، و زبان شناسان نوشتار را به منزله یک جنبه نسبتاً غیر مهم زبان تلقی کردند. بر اساس این فرضیات، روش گوشی- زبانی، همان گونه که عنوان آن منعکس می کند، صحبت کردن و گوش دادن مورد تأکید قرار می دهد؛ نوشتن و خواندن معمولاً یک هدف ثانوی تلقی می شود. در صورتی که اصول این روش بطور دقیق رعایت شود، به زبان آموزان تازمانی که تسلط شفاهی به زبان خارجی پیدا نکنند، مواد نوشتاری داده نمی شود.

همچنین، یکی دیگر از ویژگی‌های روش گوش‌ی-زبانی کاربرد تمرین الگوی^۷ در آموزش نحو است. تمرین الگوی یک تمرین شفاهی است که در آن یک ساخت دستوری خاصی عرضه می‌شود تا از طریق تقلید، تکرار، و تمرین کاملاً کنترل شده، در دانش آموز «عاداتهای» زبانی ایجاد گردد. برای مثال، در تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، برای تدریس اینکه صفت پیش از اسم واقع می‌شود، می‌توان تمرین الگوی ارائه شده در شکل ۱-۲۳ را به کار برد. آموزگار محرك را ایجاد می‌کند، زبان آموزان بدان پاسخ می‌گویند. پاسخ به محرك اول فقط تکرار است؛ هر محرك اضافی دیگر شامل یک صفت است که زبان آموزان باید آن را در جمله جایگزین واژه مناسبی کنند.

شکل ۱-۲۳

TEACHER: I have a big book.
 STUDENTS: I have a big book.
 TEACHER: blue
 STUDENTS: I have a blue book.
 TEACHER: heavy
 STUDENTS: I have a heavy book.
 TEACHER: funny
 STUDENTS: I have a funny book.

با وجود شماری نارساییها، که برخی از آنها در طول بحث روشن تر خواهد شد، دیدگاه گوش‌ی-زبانی در آموزش تلفظ و کنترل ساختهای نحوی ساده تر در زبان خارجی معمولاً موفقتر از روش ترجمه- دستور و روش مستقیم است. آرایش نظام مند و عرضه مواد آموزشی، برخلاف ماهیت تقریباً تصادفی روش مستقیم، مورد پسند آموزگاران و دانش آموزان قرار می‌گیرد. اما، دیدگاه گوش‌ی-زبانی فقط می‌تواند در دوره‌های مربوط به سال اول و دوم آموزش مؤثر باشد. موقعی که زبان آموز بر آواها و جنبه‌های ابتدایی ورو ساختی نحو تسلط یافت، روش گوش‌ی-زبانی کمتر مفید واقع می‌شود یا مفید بودن خود را کاملاً از دست می‌دهد، زیرا مبتنی بر یک دیدگاه سنتی زبان شناختی است که از

این حوزه‌های پژوهشی فراتر نرفته است. در دوره‌های مربوط به سال سوم، اغلب حتی در سال دوم، هرچند تعداد اندکی از دانش‌آموزان بر زبان مسلط می‌شوند، اما بیشتر بر ادبیات تأکید می‌شود تا بر زبان.

روش گوشه‌زبانی زبان آموز زبان خارجی را اساساً دریافت کننده منفعل محرک‌هایی می‌پندارد که توسط آموزگار ایجاد می‌شوند. در واقع، یکی از هواداران این دیدگاه، یادگیری زبان را به منزلهٔ «فراگیری بی‌اندیشهٔ پاسخها» تعریف کرده است. این تعریف روشن می‌سازد که دیدگاه گوشه‌زبانی رابطهٔ تنگاتنگ با برداشت تجربه‌گرایان از فراگیری زبان توسط کودک دارد و این دیدگاهها هر دو نارساییهای بنیادین بسیاری دارند.

دیدگاه شناختی^۸ از یادگیری زبان خارجی با برداشت خردگرایانه از فراگیری زبان کودک همسویی دارد. در این دیدگاه، زبان آموز در فرایند فراگیری زبان به‌عنوان یک شرکت کنندهٔ فعال تلقی می‌شود. زبان آموزان در حالی که به توانایی استدلال و استعداد فراگیری یک نظام زبانی جدید مجهز هستند، آغاز به یادگیری می‌کنند. هدف غایی در این دیدگاه به‌نمایش گذاردن برخی انواع کنش نیست، بلکه گسترش دادن یک توانش زبانی درونی است. بنابراین، انتظار می‌رود که آموزگاران و ممواد آموزشی نمونه‌هایی از زبان را در بافتهای طبیعی، و نیز به‌هنگام نیاز زبان آموز، و نیز توجیهات و توصیفهایی از ساختها را ارائه دهند. دیدگاه شناختی نسبت به سایر دیدگاهها کمتر به مواد و شیوه‌های بسیار ساخت‌دار اهمیت می‌دهد، در عوض، بر ارائه مثالهای معنادار زبان، که برای فعال کردن استعدادها و تدابیر طبیعی زبان آموز در راستای یادگیری زبان سامان داده می‌شود، تأکید می‌ورزد. هرچند دیدگاه شناختی به هیچ وجه یک «روش تدریس زبان شناختی» نیست (چنین روشی وجود ندارد)، اما از جنبه‌های نظری از سوی زبان‌شناسی گشتاری و روان‌شناسی شناختی مورد تأیید واقع می‌شود. لیکن، بسیاری از آموزگاران زبان خارجی نسبت دیدگاهی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد و فاقد مواد و مراحل تدریس کاملاً آماده و تنظیم شده باشد، کم و بیش اظهار بی‌میلی می‌کنند. در حال حاضر، دیدگاه شناختی را احتمالاً می‌توان بیشتر به منزلهٔ یک نظریهٔ یادگیری زبان خارجی تلقی کرد تا یک روش مفصل تدریس زبان خارجی.

بندرت می‌توان یک کلاس زبان خارجی یافت که منحصرأ بر اساس اصول و مراحل پیشنهادی هر کدام از روشهای مورد بحث در بالا اداره شود. بسیاری از آموزگاران

جنبه‌های خاصی از دیدگاه‌های مختلف را برمی‌گزینند، آنها به شیوه‌ای بایکدیگر تلفیق می‌کنند تا برای زبان آموزانشان مفید باشد و بانظرآشان مطابقت نماید. چون هیچ‌روش یا نظریه‌ای به تنهایی کاملاً مؤثر واقع نشده است، شاید این دیدگاه تلفیقی در حال حاضر بهترین روش ممکن باشد.

کاربردها و کمک‌های زبان‌شناسی

ما این قسمت را بایبان يك اصل بنیادین آغاز می‌کنیم. در تدریس زبان خارجی نه روشی به نام «روش زبان‌شناختی» وجود دارد. و نه وجود خواهد داشت. به کارگیری دست‌آوردهای دانش زبان‌شناختی معاصر به تنهایی نمی‌تواند کلیه بینشها و اطلاعات لازم برای آموزش موفقیت‌آمیز زبان خارجی را فراهم نماید. روشن است که اگر زبان‌آموزان انگیزشی جز تکمیل دروس لازم برای فارغ‌التحصیل شدن نداشته باشند، هیچ آموزگاری، بدون توجه به میزان زمانی که صرف می‌شود یا نوع روشها و مسوادی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، نمی‌تواند شاگردانش را مجبور کند تا بريك زبان خارجی تسلط یابند. و، اگر آموزگار خود به‌طور سلیس به آن زبان تکلم نکند، زبان‌آموزان هرگز آن زبان را یاد نمی‌گیرند، مگر اینکه بتوانند به منبع دیگری دست یابند و از آن یاد بگیرند.

توصیف زبان‌شناختی زبان‌مشخص می‌کند که کدام ویژگیها و صورت‌های زبانی باید یاد گرفته شوند، اما زبان‌شناس نمی‌تواند در مورد بهترین شیوه این نوع یادگیری اظهار نظر کند. برای یافتن اطلاعاتی در این زمینه، آموزگاران زبان باید به پژوهشهایی رجوع کنند که روان‌شناسان پیرامون عواملی از قبیل گستره حافظه و دقت انجام داده‌اند. همچنین، روان‌شناسی ممکن است پرتوی بر لزوم توجیهات دستوری برای زبان‌آموزان بزرگسال یا بر مؤثرترین نسبت بین کاربرد زبانی واقعی و توصیفهای مربوط به کاربرد، دستور، یا تلفظ بیفکند. همان‌گونه که در مورد کمک‌های زبان‌شناسی گفته شد، اعتبار و کفایت پیشنهادات زبان‌شناسان بستگی به اعتبار و کفایت فرضیات، روشها، و نتایج پژوهشهایی دارد که آن پیشنهادات براساس آنها ارائه شده‌اند.

همچنین، در محدوده کنونی این رشته محدودیتهایی وجود دارد. زبان‌شناسی نوین مطالعه ماهیت زبان و توانش زبانی مردمانی است که زبان خاصی را به‌کار می‌برند. اینکه به‌هنگام تولید یا تمییز گفتار یا نوشتار چگونه این توانش زبانی واقعاً به‌کار گرفته می‌شود، مسئله‌ای است که در حال حاضر خارج از حیطه درک ما می‌باشد. کنش زبانی واقعی هدف اکثر زبان‌آموزان زبان خارجی است، اما، زبان‌شناسی هنوز در مورد خود کنش زبانی

صحن زیادی برای گفتن ندارد. البته، کنش‌زبانی مستلزم توانش زبانی است، و، بدین-جهت، زبان‌شناسان می‌توانند با توصیف مقداری از دانشی که یادگیرندگان زبان خارجی باید فراگیرند، کمک نمایند. محدودیت دیگر مربوط به نحوی‌شود. بسیاری از زبان-شناسان، تازه آغاز به بررسی واحدهای بزرگتر از جمله کرده‌اند، اما نوع کنش زبان معمولی‌ای که زبان‌آموز در جستجوی آن است، نه تنها جمله‌های منفرد، بلکه صحت یک نفری، مکالمه دوفری، محاوره، پاراگراف، فصل، و کتاب را نیز دربر می‌گیرد. لیکن، با وجود محدودیت‌های اکثر پژوهش‌های زبان‌شناختی جدید، در این مورد مقداری کمک امکان پذیر است، زیرا، در صورتی که شخص نتواند جمله‌های منفرد را تولید کند، از درک یا تولید توالیهایی از جملات نیز باز خواهد ماند. بنابراین، توصیف دستوری جملات زبان به‌منزله توجیه بخشی از دانشی است که زیربنای توانایی کاربرد عادی زبان را تشکیل می‌دهد.

به کارگیری کامل یافته‌های زبان‌شناختی بر تدریس زبان، در درک ماهیت زبان نهفته است. دانشی که زبان‌شناسان در مورد ماهیت پیچیده، انتزاعی و نظام‌مند زبان کسب کرده‌اند، برای آموزگاران و نیز زبان‌آموزان زبان خارجی مفید است، زیرا چنین دانشی به آنان کمک می‌کند تا به‌عظمت کاری که می‌خواهند بکنند، پی ببرند. اما، به کارگیری کامل یافته‌های زبان‌شناختی به مفهوم ارائه یک دستور صوری در کلاس نیست، هرچند آن دستور از نظر توجیه توانش زبانی بومی‌زبانان ارزشمند باشد. زبان‌شناسان جدید ادعا نمی‌کنند که قواعد دستورهایشان درست به‌همان شکل در اذهان سخنگویان وجود دارند. این دستورها فقط همان دانشی را دربر می‌گیرند که سخنگویان دارند. انسانها ممکن است این دانش را به‌صورتی کاملاً متفاوت در ذهن خود حفظ نمایند؛ دانش مادر باره مغز انسان بقدری اندک است که نمی‌توانیم درباره شباهت موجود بین دستورهایمان و ذهن‌های سخنگویان ادعایی داشته باشیم. در نتیجه، زبان‌شناسان مدعی نیستند که سخنگویان زبان واقعاً از طریق فرایند گزینش ساختهای زیرساختی، درج عناصر واژگانی، اعمال گشتارها بطور منفرد، و سپس گذر از روستاختها به کمک مجموعه‌ای از قواعد واجی، جمله‌ها را تولید می‌کنند. اینکه دستور زبان از معنا آغاز و به‌نماهای آوایی ختم می‌شود، نمی‌تواند دلیلی بر این باشد که زبان‌آموزان زبان باید تسلط بر تلفظ را تا پس از یادگیری تولید کلیه جمله‌های دستوری و معنادار زبان مورد نظر خود به تعویق اندازند. هرچند مطرح کردن برخی از گشتارها و قواعد واجی بطور غیر صوری ممکن است به زبان‌آموز کمک کند تا بر برخی از جنبه‌های زبان خارجی تسلط یابد، اما، تأکید بی‌مورد بر قواعد صوری و موارد مربوط به توصیف زبان‌شناختی زبان، زبان‌آموز را صرفاً قادر می‌سازد تا چیزهایی را

دربارهٔ زبان بیاموزد، و دانستن چیزهایی دربارهٔ زبان از دانستن خود زبان کاملاً متفاوت است.

همهٔ زبانها نظام‌مند هستند. به‌هنگام یادگیری زبان، ما يك نظام را یاد می‌گیریم - یعنی، يك به‌خلق‌دستور زبان درونی را می‌پردازیم. این مورد در دو فصل پیشین با اشاره‌ای به فراگیری زبان بومی توسط کودک مورد بحث قرار گرفت. در آنجا مشاهده شد که با بررسی گفته‌های کودک، می‌توان دربارهٔ چگونگی فراگیری زبان توسط وی نکات بسیاری را آموخت. این گفته در مورد یادگیری زبان هم صدق می‌کند.

فرایند یادگیری زبان الزاماً همراه با خطاست. موقعی که کودکان و بزرگسالان در معرض نمونه‌هایی از يك زبان قرار می‌گیرند، در مورد زبان فرضیه‌هایی می‌سازند، اغلب فرضیه‌های اولیه ناقص هستند و نمی‌توانند از عهدهٔ تشخیص محدودیتهای قاعده‌ای خاص یا موارد استثنایی آن برآیند. یکی از نتایج این، نوع تعمیم بیش از حدی است که اغلب در گفتار کودکان ظاهر می‌شود. بررسی خطاهای زبان آموزان زبان خارجی، بیشتر فرایند یادگیری زبان و عوامل مؤثر در این فرایند را روشن می‌سازد. بنابراین، یکی از کمکهای عمدهٔ زبان‌شناسی در مورد یادگیری زبان خارجی، تحلیل خطاها^۹ می‌باشد.

خطاها را باید از اشتباهها باز شناخت. در اینجا خطا بمنزلهٔ انحرافات نظام‌مند از زبان خارجی تعریف می‌شود و وابسته به نظام جدیدی است که زبان آموز می‌سازد (معمولاً اما نه همیشه، به‌صورتی درونی و ناخودآگاه). از این دیدگاه، خطا بازتابی است از توانش زبانی بالندهٔ زبان آموز در زبان خارجی. زبان‌شناسان گاهی اوقات این توانش جدید و نظام‌مند، اما ناقص را نظام تقریبی^{۱۰} یا زبان بینابینی^{۱۱} می‌نامند. این دو اصطلاح به این حقیقت اشاره دارند که زبان آموزان به‌هنگام فراگیری زبانی دیگر، نظامی متفاوت با زبان بومی خود ایجاد می‌کنند. اما، این نظام با زبان خارجی همانند نیست.

بر خلاف خطاها، اشتباهها، انحرافهای تصادفی هستند که به هیچ نظامی مربوط نمی‌شوند، و در عوض نمایانگر همان نوع اشتباههای کنشی هستند که ممکن است در گفتار یا نوشتار يك بومی زبان هم ظاهر گردند (برای مثال، لغزش زبان یا عدم توانایی در ایجاد تطابق بین فاعل و فعل در جملهٔ طولانی یا پیچیده).

تحلیل خطاها عوامل مؤثر در یادگیری زبان را آشکار می‌سازد. تقریباً يك سوم خطاهای بزرگسالان از تفاوت‌های موجود بین زبان بومی زبان آموز (زبان مبدأ^{۱۲}) و زبان

خارجی مورد نظر (زبان هدف)^{۱۳} سرچشمه می گیرد. برای مثال، آن عده بومی زبانان بالغ زبان انگلیسی که زبان فرانسه یاد می گیرند، به هنگام کاربرد برخی از صورتهای فعلی زبان فرانسه، به نام وجه التزامی، دچار خطا می شوند. آنان یا از کاربرد وجه التزامی در جمله های مناسب عاجز می مانند، یا آن را بیش از حد تعمیم می دهند و در جای نامناسبی به کار می برند. هلت وقوع این خطا وجود صورتهای التزامی اندک در زبان انگلیسی است (مثلاً؛ کاربرد *were* به جای *was*، در جمله *If I were a millionaire* نمونه ای از صورت فعلی التزامی است).

خطاهایی را که تفاوت های موجود بین نظام های زبان مبدأ و زبان هدف سرچشمه می گیرند، می توان (پیش از اینکه واقعاً رخ دهند) به کمک تحلیل تقابلی^{۱۴} یعنی، مقایسه نظام های زبان های مبدأ و هدف، پیش بینی کرد. شکل ۲-۲۳ را که نظام های واژه ای بنیادین زبان انگلیسی و اسپانیولی را به نمایش می گذارد، به عنوان مثال مورد ملاحظه قرار دهید. تباین بین این دو نظام، کاملاً بطور دقیق، پیش بینی می کند که سخنگویان اسپانیولی به هنگام یادگیری زبان انگلیسی، در مورد واژه های [i, e, u, o, a] (که در اسپانیولی ظاهر می شوند) با دشواری های نسبتاً اندکی مواجه می شوند، اما باقی واژه ها، یعنی [ɪ, ɛ, æ, ʊ, ɔ, ə]، مشکلات بسیاری برای آنان ایجاد می کنند. این مثال يك نمونه ساده است تحلیل تقابلی کامل نظام های واجی اسپانیولی و انگلیسی باید مقایسه مشخصه های حشو و تمایز دهنده، واحدهای زبر زنجیری، آهنگ، و قواعد واجی را در بر گیرد. افزون بر آن، يك تحلیل تقابلی کامل و واقعی، باید واژه سازی، واژگان، نحو، و معناشناسی هر دو زبان را نیز شامل شود.

تحلیل تقابلی عموماً به منزله شالوده روشها و مواد تدریس زبان از دیدگاه روش گوشه - زبانی به کار می رود، که در آن بر آن حوزه های مشکل آفرین باقره می شود که در آنها بین زبان مبدأ و زبان هدف تفاوت است. از آنجا که در این دیدگاه زبانها فقط به منزله مجموعه ای عادات تلقی می شود، چنین می نماید که هنگامی که زبان آموز می کوشد عادات جدید زبان هدف را به کاربرد عاداتهای دیرینه مربوط به زبان مبدأ، موجب تداخل زبانی^{۱۵} می شوند. به عبارت دیگر، عادات زبانی قدیم ممکن است با کاربرد صحیح عادات جدید تداخل کند. از این دیدگاه، حوزه های مشکل آفرینی که ممکن است این قبیل تداخلها در آنها به خاطر تفاوت های موجود بین دو نظام زبانی رخ دهند، باید برای تقویت

13. target language

14. contrastive analysis

15. linguistic interference

پاسخهای جدید در سطح گسترده‌ای تمرین شوند. البته، هر جا که زبانهای مبدأ و هدف مشابه باشند، انتظاری رود زبان آموز در مورد صورتهای زبان هدف با دشواری اندکی روبرو شود، و در نتیجه، به تمرین گسترده نیازی نباشد. ما در فصل آینده به این موضوع خواهیم پرداخت.

باقی دو سوم خطاهای زبان آموز بزرگسال را نمی‌توان تحت عنوان تداخل توجیه کرد یا آنها را به کمک تحلیل تقابلی پیش‌بینی نمود. برای مثال، برخی از خطاها ممکن است منبع از عوامل مشکل آفرین جهانی باشند. تسلط بر جمله‌های درونهای ناهمپایه، بدون توجه به زبانهای مبدأ و هدف، به مراتب دشوارتر از یادگیری جمله‌های ساده است. همچنین، خطاهای نظام‌مند، از ماهیت شرایط یادگیری زبان و استراتژیهای روانی مورد استفاده زبان آموزان هم سرچشمه می‌گیرد. در اینجا ما به نوعی از تعمیم بیش‌ازحد و به کارگیری ناقص قواعد، که در فراگیری زبان توسط کودک ذکر گردید. برمی‌خوریم.

شکل ۲-۲۳

واکه‌های انگلیسی			واکه‌های اسپانیولی	
i	u		i	u
I	U			
e	ə	o	e	o
ε		ɔ		
æ	a		a	

مواد آموزشی مخصوص و تکنیکهای تدریس مورد استفاده برای عرضه زبان هدف، خود ممکن است منبع خطا باشند. افرادی که زبان اسپانیولی یاد می‌گیرند، ممکن است پس از چند هفته اول آموزش، صفتها را پس از اسامی به کار برند. پس، موقعی که می‌خواهند مفهوم «يك مرد بزرگ» [«بزرگ» از نظر مقام معنوی] را بیان کنند، ممکن است به عوض *un gran hombre*، گروهِ اسمی *un hombre grande* را تولید کنند. *un hombre grande* معمولاً به معنای «يك مرد بزرگ» («بزرگ» از نظر اندازه) است. زبان آموز راهی برای آگاهی از این مطلب در اختیار ندارد که مجموعه اندکی از صفتهای زبان اسپانیولی پیش از اسم ظاهر می‌شوند، نه پس از آن، البته همراه با تفاوت معنایی و گاهی اوقات (همان گونه که در مورد *grande/gran* مشاهده گردید) همراه با تفاوت صوری.

بسیاری اوقات شماری از این عوامل برهم تأثیر می‌گذارند، و بدین ترتیب، تشخیص يك علت واحد مشخص برای يك خطای خاص غیر ممکن می‌گردد.

تحلیل خطاها به منظور درك یادگیری زبان خارجی دیدگاه نسبتاً جدیدی است. می‌تردید، عوامل مشکل آفرین بسیاری وجود دارند که هنوز شناخته نشده‌اند. هر چند، حتی در این مقطع نیز کاربردهایی از مواد آموزشی و روشها عینیت پیدا می‌کند. در میان اینها مهمترین واقعیت این است که، نه تنها خطا کردن در یادگیری زبان خارجی طبیعی است، بلکه احتمالاً ممکن است گذر از يك نظام تقریبی ناکامل به يك نظام صحیح و کامل، از مراحل ضروری پیشرفت زبان آموزان باشد. البته، منظور این نیست که مواد آموزشی باید در جهت ایجاد خطاها طراحی شوند، بلکه، اگر مواد آموزشی بقدری دقیق، سامان یابند که خطاها نتوانند وقوع یابند، فرایند یادگیری غیر طبیعی و حتی زیانبار خواهد بود.

انگیزش و بافتهای یادگیری

یادگیری زبان خارجی موفق به عوامل بسیاری بستگی دارد، و تعجب آور نیست که اکثر دیدگاههای قبلی در مورد شیوه‌های تدریس، چندان موفقیتی کسب نکردند. برای مثال، از ارائه تعمیمهای صریح، توجیهات و بحثهای مربوط به نظام زبان عاجز می‌ماند. از آنجا که بسیاری از جنبه‌های نظام زبانی را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد، زبان آموز از درك قواعد نظام مورد مطالعه خود محروم می‌شود. تقلید، تکرار، تمرین کنترل شده، و ازیر کردن در روش گوشی-زبانی و تقلیدی - حفظی ممکن است زبان آموز را قادر سازند تا جمله‌های خاص و محدودی را تولید کند یا مکالمه‌های از بر شده را دوباره تولید نماید، اما این شیوه‌های کلاسی به تنهایی قادر نیستند به آن نوع زایایی که اکنون که ما آن را به عنوان ویژگی اساسی زبان بشری می‌پنداریم، به وجود آورند.

مطالعه توانش زبانی و تجلی ماهیت پیچیده و انتزاعی زبان، زبان‌شناسان را از گرویدن به دیدگاه رفتارگرایی و دیدگاه مبتنی بر محرک - پاسخ از انسان و زبان بازداشته است. زبان‌شناسان جدید به این حقیقت رسیده‌اند که، برای درك پدیده زبان، لازم است ماهیت انسانها را مورد توجه قرار دهیم - یعنی اینکه، انسان يك موجود منطقی مجهز به قدرت استدلال و استعداد ذاتی فراگیری زبان است. روشهای تدریس زبان باید از این ویژگیهای انسان خوب بهره جویند، نه اینکه آنها را نادیده انگارند. هدف دیدگاه شناختی این است. اما، همان گونه که متذکر شده‌ایم، این هنوز يك دیدگاه نظری است تا يك روش عملی.

با وجود اینکه همه روشها و دیدگاههای موجود نارساییهایی دارند، تقریباً در هر

کلاس زبان، حداقل چند زبان آموز موفق یافت می‌شود. موفقیت آنان حاصل عواملی غیر از روش‌های تدریس می‌باشد. در این مورد، انگیزش عامل مهمی به حساب می‌آید. مطالعات پژوهشی گسترده ثابت کرده‌اند که زبان آموزان هنگامی بیشترین موفقیت را کسب می‌کنند که فرهنگ و مردم وابسته به زبان خارجی مورد مطالعه خود را دوست داشته باشند و بخواهند با جامعه‌ای که در آن بدان زبان تکلم می‌شود، آشنا شوند. این وضعیت انگیزش یکپارچه^{۱۶} نامیده می‌شود و از انگیزش وسیله‌ای^{۱۷}، که در آن هدف از یادگیری زبان خارجی بیشتر کاربرد آن می‌باشد (مانند گذراندن واحد درسی یا آماده‌شدن برای شغل پردرآمد)، متفاوت است. زبان آموزانی که انگیزش وسیله‌ای دارند، بندرت در کلاسهای زبان خارجی کاملاً موفق می‌شوند.

همچنین، بافت یادگیری نیز در فراگیری زبان خارجی مهم است. ممکن است شخصی زبان دیگری را در محیط کلاس، که در آن فرصت برای کاربرد زبان محدود می‌باشد، یادگیرد. یا، وی ممکن است همان زبان را در محیط وسیعتری که در آن زبان مزبور هم در جامعه و هم در کلاس به کار برده می‌شود، یادگیرد. در مورد نخست، زبان مورد نظر، زبان خارجی^{۱۸} نامیده می‌شود، یعنی بیگانه هم برای زبان آموز و هم برای بافت. گاهی اوقات بهتر است که وضعیت دوم با عنوان زبان دوم^{۱۹} مشخص شود، زیرا زبان می‌تواند در خارج از کلاس به منظور اهداف ارتباطی معمولی به کار رود. سطح موفقیت در وضعیتهای مربوط به یادگیری زبان دوم خیلی بیشتر از موفقیت در بافتهای زبان خارجی است. البته، وضعیتهای زبان دوم موجب تماس بیشتر با زبان می‌شوند، و این تماس گسترده‌تر می‌تواند عامل اصلی لازم برای موفقیت باشد.

اغلب، انگیزش یکپارچه وضعیت زبان دوم، و تماس زبانی گسترده با یکدیگر اتفاق می‌افتند، حال آنکه انگیزش وسیله‌ای عموماً در بافت زبان خارجی و تماس زبانی محدود یافت می‌شود. برای مثال، فردی که آماده صرف وقت و پول به مدت یک نیمسال یا یک سال در خارج از وطن برای یادگیری زبانی در کشوری باشد که مردمش به آن زبان تکلم می‌کنند، به احتمال زیاد باید انگیزش یکپارچه داشته باشد. اما، انگیزش وسیله‌ای عموماً به اندازه کافی قوی نیست که زبان آموز را وادارد تا اقدام به یادگیری زبان در محلی غیر از کلاس زبان خارجی کند. نوع انگیزش در یادگیری موفقیت آمیز زبان عاملی مهمتر از بافت به نظر می‌رسد. زبان آموزانی که انگیزش یکپارچه دارند، می‌توانند در یادگیری زبان خارجی

16. integrative motivation

17. instrumental motivation

18. foreign language

19. second language

موفقیت کسب کنند، حال آنکه زبان آموزان دارای انگیزش وسیله‌ای ممکن است حتی در یافت زبان دوم نیز چندان موفقیتی به دست نیاورند. البته، میزان قرار گرفتن در معرض زبان قرار گرفتن نیز با اهمیت است؛ هیچ کس نمی‌تواند بسدون اینکه به اندازه کافی در معرض زبانی قرار گیرد، بر آن مسلط شود.

موفقترین برنامه‌های زبانی طوری طراحی می‌شوند که از هر سه عامل مورد بحث در اینجا بهره جویند؛ یعنی از انگیزش یکپارچه، قرار گرفتن زیاد در معرض زبان، و یافت زبان دوم. از این رو، برنامه‌های زبانی تابستانی در خارج از کشور، یا برنامه‌های مربوط به گذراندن سال اول آموزش در خارج از کشور موجب می‌شود تا زبان آموزی که انگیزش یکپارچه دارد، فرصت یسادیگیری زبان را در بافتی بیابد که در آن همان زبان به منزله وسیله ارتباطی عمده عمل می‌کند، و، در نتیجه، فرصت می‌یابد تا از آن زبان پیوسته استفاده کند. حتی دوره‌های فشرده در بسافت زبان خارجی هم نتایج خوبی ارائه می‌دهند، زیرا آنها به مقدار قابل ملاحظه‌ای زبان آموز را در معرض زبان قرار می‌دهند و باعث جذب زبان آموزانی می‌شوند که دارای انگیزش یکپارچه هستند.

ارتباط یادگیری زبان خارجی با فراگیری زبان بومی

رابطه یادگیری زبان خارجی (یسا دوم) با فراگیری زبان کودک موضوعی است مهم و جالب، در صورتی که این دو اساساً مثل هم باشند، باید نتیجه گرفت که یادگیری زبان خارجی، همانند فراگیری زبان بومی، يك فرایند طبیعی است که نمی‌توان آن را آموخت، بلکه تحت شرایط مناسب خود بخود رخ می‌دهد. از سوی دیگر، اگر بین فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم تفاوت‌های اساسی باشد، در آن صورت احتمالاً آموختن آموزش محقق خواهد شد و روش‌های مربوطه نیز باید آن قبیل تفاوت‌ها را مورد توجه قرار دهند.

نشانه‌هایی در دست است که حاکی از رابطه موجود بین یادگیری زبان خارجی و فراگیری زبان بومی هستند. هم‌اکنون مشاهده کردیم که یادگیری زبان خارجی هنگامی پیش از همه موفقیت آمیز است که زبان آموز دریافتی که زبان مورد نظر در آن به منزله وسیله ارتباطی اصلی به کار می‌رود، در سطح وسیعی در معرض آن زبان قرار گیرد و نیز دارای انگیزش یکپارچه باشد. همه این عوامل تاجایی که بتوان آنها را مشخص کرد، برای کودکانی که زبان بومی خود را فرا می‌گیرند، مهیاست. بعلاوه، تحلیل خطاها آشکار می‌سازد که بسیاری از خطاهای زبان آموز زبان خارجی، موقعی که نظام تقریبی خود را به کار می‌بندد، شبیه به خطاهای کودک هستند. تعمیم بیش از حد، به کارگیری ناقص، عوامل دشواری‌زای جهانی— همه در فراگیری زبان خارجی و نیز زبان بومی مؤثرند.

علی‌رغم این واقعیت که بسیاری از بزرگسالان در تسلط یافتن بر يك زبان ناکام می‌مانند، باید متذکر شد که برخی از بزرگسالان، حتی تحت شرایط نامطلوب‌تر، واقعاً موفق می‌شوند. این نشان می‌دهد که، استعداد بنیادین زمان کودکی حتی پس از سن بلوغ نیز از بین نمی‌رود. شاید بازبایی فعالیت این استعداد دشوارتر می‌شود، یا ممکن است بزرگسالان دشوار بتوانند محیط لازم برای دوباره فعال کردن استعدادهایشان بیابند. در هر صورت، یادگیری زبان خارجی برای بزرگسالان امکان‌پذیر است.

عوامل متعددی زبان آموزان بزرگسال را از کودکان متمایز می‌سازند، از جمله:

۱- بزرگسالان بر يك زبان تسلط دارند، بنابراین قواعد و صورتهای زبانی بسیاری را می‌دانند.

۲- دستگاههای عصبی بزرگسالان و ماهیچه‌های اندامهای گفتار آنان به ارسال و دریافت دستورالعملهای مربوط به مجموعه خاصی از مشخصه‌های آوایی عادت کرده‌اند.

۳- بزرگسالان برای یادگیری مواد جدید استراتژیهای خاصی را فرا گرفته‌اند (آنان بیشتر از کودکان متکی بر توجیهات صریح هستند و ممکن است کمتر بتوانند از روش استقرایی استفاده کنند، یعنی، از دستیابی به تعمیم بر مبنای داده‌هایی خاص).

۴- شواهدی وجود دارد که بزرگسالان می‌توانند فقط با افزودن قواعد اضافی، در نظام زبان بومی خود تغییراتی به‌وجود آورند (برای مثال، تغییرات لهجه‌ای)؛ امکان دارد که یادگیری زبان خارجی تحت تأثیر این محدودیت قرار گیرد.

۵- بزرگسالان در مورد ویژگیهای معنایی و جهان خارج بسیار می‌دانند.

کودکان در هنگام یادگیری زبان بومی‌شان با هیچ يك از این عوامل سروکار ندارند. برای بزرگسالان یادگیری زبان خارجی از جهتی دشوارتر و از جهت دیگر آسانتر است از یادگیری زبان بومی توسط کودکان. آسان است، زیرا بزرگسالان درباره جهان و زبان دانشی دارند، و این دانش پیشین ممکن است موجب شود فرد بزرگسال یادگیری زبان را کانون توجه خود قرار دهد؛ کودکان باید توجه خود را تقسیم کنند، زیرا، نه تنها باید بر زبان تسلط یابند، بلکه انواع دانشهای دیگر را نیز باید فراگیرند. از این رو، تحت شرایط مناسب، بزرگسالان می‌توانند در مدت يك یا دو سال به‌صورت سخنگوی سلیس يك زبان خارجی درآیند؛ هیچ کودکی نمی‌تواند در طول چنین مدت کوتاهی تا این حد بر زبان بومی خود تسلط یابد. اما، فراگیری زبان برای فرد بزرگسال دشوارتر است، زیرا، بسیاری از بزرگسالان حتی پس از تماس طولانی با زبان خارجی و کاربرد آن، لهجه^{۲۰}

خارجی خود را حفظ می کنند. هر يك از عوامل بالا، که به عنوان ویژگیهای مشترك بزرگسالان معرفی شدند، به کامیابی یا ناکامی بزرگسالان در یادگیری زبان خارجی كمك می کنند. پیش از گذر به فصل آینده و آغاز بحث پیرامون جنبه های گوناگون زبانی که باید یاد گرفته شود، نخست علت احتمالی دیگری را مورد ملاحظه قرار می دهیم که یادگیری زبان خارجی را در کلاس برای بزرگسالان دشوار می کند. پژوهشهای عصبی- فیزیولوژیک ثابت کرده اند که مغز انسان در حدود سن بلوغ، یعنی، در حدود دوازده سالگی، به حالت بالغ و بزرگسال می رسد. دقیقاً در این مقطع زندگی است که بسیاری از مردم كم كم احساس می کنند که در یادگیری زبان خارجی با دشواری فزاینده ای روبرو هستند، و منطقی است پرسیده شود که آیا بالغ شدن مغز با توانایی زبان ارتباط مستقیم دارد، یا نه. در حال حاضر پاسخ قاطعی برای این پرسش وجود ندارد؛ در مورد مغز و چگونگی کارکرد آن اطلاعات اندکی در دست است هر رابطه ای که بین مغز و توانایی فراگیری زبان زبان خارجی وجود داشته باشد، بی تردید بلوغ مغزی موجب از دست رفتن آن توانایی نمی شود. اگر چنین می بود، هیچ فردی هرگز نمی توانست پس از سن دوازده یا سیزده سالگی زبان خارجی بیاموزد.

برخی از خوانندگان ممکن است در این متن متوجه تمایز بین «فراگیری» و «یادگیری» شده باشند. گفته می شود که کودکان زبان بومی خود را فرا می گیرند، حال آنکه بزرگسالان زبان خارجی را یاد می گیرند. این تمایز متعارفی است. فراگیری به منزله يك فرایند طبیعی، ناخود آگاه، نیاموخته، و احتمالاً غیر قابل آموزش است، حال آنکه یادگیری فرایندی است تا حدودی ساختگی، معمولاً آگاهانه، و احتمالاً متکی بر آموزش و مطالعه. این تمایز در طی این بحث حفظ شده است، زیرا شواهدی قاطع و نسبتاً اندك موجود است که بزرگسالان می توانند زبان خارجی را بطور طبیعی یاد گیرند، اما هر چه پژوهشهای بیشتری انجام می گیرد، بر تعداد این قبیل شواهد افزوده می شود. همان گونه که زبان شناسان و متخصصان زبان اکنون فراگیری زبان توسط کودک را مورد بحث قرار می دهند، ممکن است بزودی از فراگیری زبان خارجی نیز صحبت به میان آورند.

خلاصه

روشهای اصلی تدریس زبان خارجی عبارتند از روش دستور- ترجمه، روش مستقیم، دیدگاه گوشه- زبانی، و دیدگاه شناختی. همه این روشها بخاطر نبود اطلاعات کافی در مورد ماهیت زبان یا عوامل غیر زبانی مؤثر در یادگیری زبان، نارساییهایی دارند. وضعیت یادگیری، میزان قرار گرفتن در معرض زبان، و نوع انگیزش زبان آموز، همه عوامل مؤثر

و مهم در موفقیت یادگیری زبان خارجی هستند. در واقع، با ایجاد تلفیقی مناسب از این قبیل عوامل، ممکن است یادگیری زبان خارجی بطور طبیعی، بدون آموزش، و بسیار مانند فراگیری زبان بومی انجام پذیرد.

جستار بیشتر

۱- جدول ساده شده زیر در مورد آواهای سایشی زبانهای انگلیسی و آلمانی را مورد بررسی قرار دهید. نشانه [ç] نمایانگر يك آوای سایشی بی‌واک است که به وسیله بدنه زبان و کام، یعنی اندکی عقب‌تر از جایگاه تولید [ʃ]، تولید می‌شود. [x] يك آوای سایشی بی‌واک است که در نرم‌کام، یعنی در جایگاه تولید [k]، تولید می‌شود.

انگلیسی				آلمانی				
f	θ	s	ʃ	f	s	ʃ	ç	x
v	ð	z	ʒ	v	z	ʒ		

الف- براساس اصول تحلیل تقابلی، تولید کدام يك از آواهای زبانی انگلیسی برای آلمانی زبان دشوار خواهد بود؟ تولید کدام يك از آواهای زبان آلمانی برای انگلیسی زبانی که بخواند آلمانی یاد بگیرد، مشکل خواهد بود؟

ب- پیش از اینکه زبان آموزان بر تولید يك آوای جدید تسلط یابند، معمولاً یکی از آواهای زبان بومی خود را که جایگاه تولیدش با جایگاه تولید آن آوای جدید یکسان می‌باشد، جایگزین می‌کنند؛ این، نمایانگر نوعی تداخل زبانی است. انتظار دارید يك آلمانی زبان کدام آواها را جایگزین آواهای جدید زبان انگلیسی کند؟ همچنین، يك فرد انگلیسی زبان ممکن است کدام آواها را به عوض آواهای جدید از زبان آلمانی به کار برد؟ (تذکر- انسدادها، و همچنین سایشیهای ارائه شده در جدول را، به عنوان جایگزینیهای ممکن مورد ملاحظه قرار دهید؛ انسدادهای زبان آلمانی همانند انسدادهای انگلیسی هستند، [p, b, t, d, k, g]).

۲- نوشته کوتاهی از يك زبان آموز مبتدی زبان خارجی به دست آوردید (کار خود شما بیش از همه جالب خواهد بود). در صورتی که خطاها مشخص نشده باشند، از آموزگار یا از يك سخنگوی آن زبان بخواهید که آنها را مشخص کند و صورتهای صحیحشان را را بنویسد. نخست، سعی کنید خطاهایی را که بتوان احتمالاً اشتباه تلقی کرد، حذف نمایید (مثلاً اشتباههای املائی، اشتباههای تایی، و غیره). سپس، دست به تحلیل خطاها بزنید؛ بدین ترتیب که سعی نمایید مشخص کنید که آیا خطا معلول تفاوت‌های مربوط به زبان

هدف و زبان مبدأ است، یا معلول دشوار بودن مورد خطا، تعمیم بیش از حد، اعمال ناقص قاعده، شیوه تدریس مواد درسی تلفیقی از این عوامل، یا شاید معلول عامل دیگری است که در این متن مورد بحث قرار نگرفته است.

- ۳- تأثیرات انگیزش یکپارچه و وسیله‌ای، بافتهای زبان خارجی و زبان دوم و میزان برخورد با زبان بر موفقیت در یادگیری زبان را بررسی کنید. اگر در یادگیری زبان خارجی چنین تجربیاتی دارید، ذکر کنید. نگرشهای شاگردان یک کلاس را بررسی و مشخص کنید که آیا میان انگیزش یکپارچه و موفقیت (احتمالاً با نمرات سنجیده می‌شود) رابطه مثبتی هست یا نه؟
- ۴- موارد زیر را بر اساس عوامل مؤثر در موفقیت یادگیری زبان خارجی (یادوم) مورد بحث قرار دهید.

الف- پس از اینکه یکی از داوطلبان سپاه صلح^{۲۱} به مدت ده هفته، روزانه پنج ساعت، در يك دانشگاه آمریکایی زبان اسپانیولی خواند، به دهکده‌ای در بولیوی، که جمعیت آن ۲۵۰ نفر بود، اعزام شد. اکثر مردم آن دهکده به زبان اسپانیولی سخن می‌گفتند، اما از زبان آیمارا^{۲۲} (یکی از زبانهای سرخپوستی) نیز استفاده می‌کردند؛ در آنجا کسی انگلیسی نمی‌دانست، پس از شش ماه اقامت در بولیوی، این داوطلب با تسلط کامل به اسپانیولی سخن می‌گفت و حتی می‌توانست در گفتگوهای ساده از زبان آیمارا استفاده کرده و آن را درک کند.

ب- يك زن وشوهر، در سن بیست سالگی، از لهستان به ایالات متحده مهاجرت کردند. آنان در آپارتمان کوچکی متعلق به عموی این خانم لهستانی، که خود سالها پیش از لهستان آمده بود، ساکن شدند. چون آنان به زبان انگلیسی سخن نمی‌گفتند، با سایر افراد لهستانی زبان دوست شدند و در دستوران عمویشان که غذاهای ملی بولیوی را عرضه می‌کرد، مشغول به کار شدند. سی سال بعد، این زوج هنوز با لهجه لهستانی به انگلیسی صحبت می‌کردند و، در واقع، انگلیسی را تا حد صحبت درباره نیازهای ساده و اولیه می‌دانستند.

ج- يك دانشجوی آمریکایی در طول يك تابستان به پاریس مسافرت کرد. وی در کوی دانشجویان خارجی اقامت گزید و در دانشگاه در کلاس درس خاصی که به انگلیسی تدریس می‌شد، شرکت جست. وی در تعطیلات پایان هفته برای ملاقات دوستانش به لندن می‌رفت. هنگامی که او به ایالات متحده بازگشت، دریافت که در مدت سه ماه اقامت خود در پاریس، کمتر از هم‌اتاقی خود، که در يك دوره فشرده زبان فرانسه در دانشکده‌ای واقع در نیوجرسی شرکت جست، بود، فرانسه یاد گرفته است.

فصل ۲۴

یادگیری زبان خارجی: تسلط بر نظام

زبان آموزان زبان خارجی، بدون توجه به دیدگاه مورد استفاده یا عوامل موجود، باید حداقل بر جنبه‌های بنیادین نظام آن زبانی که یاد می‌گیرند، تسلط داشته باشند. در این فصل، نمونه‌های ملموسی از مطالب آموختنی لازم، همراه با توصیف و توجیه دشواریهای زبان آموز به‌هنگام یادگیری زبان خارجی ارائه خواهد شد.

واج‌شناسی

در صورتی که زبان آموزان زبان خارجی بخواهند سخن گفتن به زبان خارجی و گوش دادن به آن و نیز نوشتن و خواندن آن را یادگیرند، بایستی بر نظام واجی آن تسلط یابند. بدان گونه که در بخش سوم مشاهده شد، این نظام، نماهای آوایی و واجی تکواژها و مجموعه‌ای از قواعد واجی و قواعد حشو را دربرمی‌گیرد. همان گونه که کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود عمل می‌کنند، بزرگسالان نیز می‌توانند تنها صورتهای آوایی زبان را مورد مشاهده قرار دهند و قواعد انتزاعی و عناصر زیرساختی متعلق به بومی‌زبانان را از صورتهای آوایی استنتاج کنند.

یکی از موانع عمده بر سر راه یادگیری نظام واجی يك زبان خارجی مربوط به رابطه متقابل بین ویژگیهای آوایی واحدهای آوایی و ویژگیهای فیزیولوژیک انسانهای بالغ است. هنگامی که افراد بالغ به واژه‌های يك زبان خارجی نا آشنا گوش فرامی‌دهند، همه آواهای تولید شده را «نمی‌شنوند». در عوض، آنان آواها را بر اساس نظام واجی زبان خود تعبیر می‌کنند؛ در مواردی که آوایی هم در زبان خارجی و هم در زبان بومی ظاهر می‌گردد، آن آوا بدرستی تشخیص داده می‌شود. برای مثال، واژه‌های اسپانیولی *ley* «قانون»، *gana* «میل»، و *vaca* «گاو» دارای آوایی هستند که در زبان انگلیسی

نیز وجود دارند؛ این واژه‌ها را می‌توان به ترتیب به صورت [gána], [ley], و [báka] آوانویسی کرد. سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند این آواها را به‌هنگام شنیدن تشخیص دهند، و بی‌هیچ مشکلی می‌توانند آنها را بطور صحیح تلفظ کنند. از سوی دیگر، هنگامی که سخنگویان زبان انگلیسی واژه اسپانیولی «*lago*» در باجه را می‌شنوند، معمولاً آن را به صورت [lágow] تعبیر می‌کنند؛ اما، این واژه به صورت [láyo] تلفظ می‌شود. زمانی که انگلیسی‌زبانان با آوای غیر آشنای [γ] (یعنی، همخوان نرم‌کامی، سایشی، واکدار) مواجه می‌شوند آن را به صورت نزدیکترین واحد آوایی‌ای که می‌شناسند - یعنی [g] (همخان نرم‌کامی، انسدادی، واکدار) - تشخیص می‌دهند. به طریق مشابه، در زبان انگلیسی، هروقت که واحد آوایی [o] در پایان واژه ظاهر می‌شود، همیشه به دنبال آن يك آوای غلت [w] پدیدار می‌گردد؛ چنین موردی در زبان اسپانیولی به صورت خود بخود رخ نمی‌دهد. از این رو، ما آنچه را که می‌شنویم بر اساس نظام آوایی زبان بومی خود تعبیر می‌کنیم. روشن است که اگر زبان‌آموزان آواها را به صورت غلط تشخیص دهند، بی‌تردید آنها را به صورت درست تلفظ نخواهند کرد. در واقع، فردی که تازه آغاز به یادگیری زبان اسپانیولی کرده باشد، معمولاً واژه اسپانیولی برای «دریاچه» را به صورت [lágow] تلفظ خواهد کرد - تلفظی که اسپانیولی‌زبانان آن را به منزله با زبانی از لهجه خارجی تلقی خواهند کرد.

به‌هنگام تدریس تلفظ، معمولاً واداشتن زبان‌آموز به تکرار واژه‌هایی که دارای آواهای غیر آشنا هستند، کافی نیست. زبان‌آموزان نخست باید یاد بگیرند که این آواها را به‌هنگام شنیدن تشخیص دهند، و فقط پس از آن است که می‌توانند در جهت تولید آنها بکوشند. در هر دو مورد، توصیف مختصری از مشخصه‌های آوایی آوای مورد نظر می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به تفاوت‌های موجود بین نظام واجی زبان بیگانه و زبانی که می‌دانند، جلب کند.

زبان‌آموزان حتی پس از آنکه به اندازه کافی در معرض زبان قرار گرفتند و در این باره بحث کافی به عمل آمد، و توانستند آواها را تشخیص دهند، و آنها را بدرستی تولید کنند، اغلب باز هم بدشوار می‌توانند آواهایی را که در زبان بومی‌شان ظاهر نمی‌شوند، تولید کنند. کودکان به‌هنگام یادگیری زبان خارجی با چنین مشکلی مواجه نمی‌شوند، اما هرچه سن بالاتر رود، این مشکل بیشتر خود را نشان می‌دهد. مسئله این است که، به‌هنگام تولید آواها ماهیچه‌های مختلف مجرای گفتار باید با یکدیگر هماهنگ شوند. همان گونه که در بخش ۳ ملاحظه کردیم، هر آوایی حاصل تعدادی فعلیتهای مستقل و کنترل شده در مجرای گفتار است. یعنی، هر واحد آوایی شامل ترکیب خاصی از مشخصه‌های

آوایی است. برای مثال، در زبان انگلیسی مشخصه‌های آوایی [+ پیوسته، - قدامی، - تیغه‌ای] همیشه به آوایی تبدیل می‌شوند که [- پیوسته] نیز می‌باشد، یعنی، [k]، [g]، یا [ŋ]. سخنگویان زبان انگلیسی به‌هنگام تولید همخوانیهای نرمکامی، بطور خودکار مسیر جریان هوا در حفره دهان را مسدود می‌کنند؛ دستگاه عصبی - فیزیولوژیک آنان این گونه عادت کرده است که دستورالعملهای [+ همخوانی، - قدامی، - تیغه‌ای، - پیوسته] را بیکباره اجرا کنند. براساس توصیف زبان‌شناختی صوری می‌توان گفت که سخنگویان این زبان قاعده حشوی در ذهن خود دارند که به موجب آن پیش‌بینی می‌کنند که آواهای [+ همخوانی، - قدامی، - تیغه‌ای]، دارای مشخصه [- پیوسته] نیز هستند. کوشش در جهت تغییر دادن فقط یکی از مشخصه‌ها بدون ایجاد تغییر در سایر آنها در واقع به منزله تلاش برای شکستن عادت است، و این درست همان کاری است که يك سخنگوی زبان انگلیسی باید به‌هنگام یادگیری نحوه تولید [γ]، که يك آوای [+ همخوانی، - قدامی، - تیغه‌ای، + پیوسته] می‌باشد، باید انجام دهد. هر چه شخص مجموعه خاصی از دستورالعملها را بیشتر اجرا کرده باشد، تغییر دادن یکی از مشخصه‌های این مجموعه برایش دشوارتر خواهد شد. در نتیجه، افراد مسن تر عموماً در تسلط به تولید آواهای جدید بیشتر از جوانان دچار مشکل می‌شوند.

يك چنین مشکلی در مورد توالی ناآشنای آواها نیز پیش می‌آید. برای مثال، در زبان ژووسی، واژه ممکن است با خوشه‌های همخوانی [kt] در واژه *kmo* «چه کسی» و [št] در واژه *umo* «چه چیز» آغاز شود ([št] تسوید عادی خوشه همخوانی در *umo* است؛ همچنین، يك تلفظ مبتنی بر املا نیز وجود دارد که خوشه [čt] در آن ظاهر می‌شود). هر چند آواهایی مانند [k]، [t]، و [š] در زبان انگلیسی وجود دارند و گرچه این آواها به صورت خوشه نیز ظاهر می‌شوند، مانند وقوع آنها در پایان واژه‌های *baked* و *cached*، اما این خوشه‌ها هرگز در آغاز واژه‌های زبان انگلیسی پدیدار نمی‌شوند. در واقع، به طوری که در فصل ۹ مشاهده کردیم، در زبان انگلیسی، هرگاه دو آوای دارنده مشخصه‌های [- واکه‌ای، + همخوانی] در آغاز واژه پشت سرهم ظاهر شوند، آوای نخست همیشه [s] می‌باشد. در زبان انگلیسی این يك قاعده است، و نتیجه این محدودیت در خوشه‌های همخوانی آغازین این است که، سخنگویان بومی زبان انگلیسی اغلب توالیهای [kt] و [št] را، نه به عنوان خوشه‌های همخوانی آغازین، بلکه به منزله زنجیره‌ای تغییر می‌کنند که بین همخوانیهای آن واکه‌ای ظاهر می‌شود. موقعی که انگلیسی‌زبانان بخواهند *kmo* [kto] را تلفظ کنند، معمولاً آن را به صورت [kəto] ادا خواهند کرد که خود حاکی از لهجه خارجی است.

از آنجا که همه انسانها مجهز به يك نوع اندامهای گفتاری و دستگاه عصبی هستند، یادگیری تولید ترکیبات جدیدی از مشخصه‌های آوایی یا توالیهای جدید آوایی برای هر فردی امکان پذیر است. اما، میزان تمرین لازم به منظور عادت دادن اندامهای گفتار برای اجزای این قبیل مجمرعه دستورالعملهای جدید اغلب بسیار زیاد است. درست همان گونه که افراد مختلف مدت زمانهای مختلفی را صرف می کنند تا بر بسیاری از فعالیتهای مربوط به کنترل عضلانی تسلط یابند، توانایی آسان در تسلط سریع بر فعالیتهای جدید اندامهای گفتاری نیز متفاوت است. بسیاری از مردم صرف وقت لازم برای تمرین زبان خارجی تا حد نیل به تلفظ بومی را مقرون به صرفه نمی انگارند. يك اسپانیولی زبان، علی رغم تلفظ نادرست، صورت آوایی [lágow] را به عنوان واژه «دریاچه» درک خواهد کرد، زیرا در اسپانیولی، صورت آوایی واژه «دریاچه» فقط شبیه به این می باشد. بطریق مشابه، در صورتیکه زبان انگلیسی زبانان واژه *casa* «خانه» را به صورت [k'hása] (یعنی، تولید کردن نخستین آوا همراه با دمش) تولید کنند، منظور آسان فهمیده خواهد شد. با چنین عملی، آسان در واقع آن قاعده زبان انگلیسی را به کار می بندند که بیسان می دارد انسدادیهای بی واژه در آغاز واژه دمیده ادا می شوند؛ این قاعده در زبان اسپانیولی، که در آن همه انسدادیها [— دمیده] هستند، وجود ندارد. همچنین، اگر قرار بر این باشد که آمریکاییها آن قاعده زبان انگلیسی را به کار بندند که بیان می دارد، در صورت مختم شدن واژه به [e]، آوای غلت [y] را پس از آن بیفرایسند، واژه اسپانیولی *le* «به او» را به صورت [ley] تلفظ خواهند کرد. تلفظ *le* در اسپانیولی به صورت [le] است؛ [ley] يك واژه اسپانیولی دیگر می باشد که معنای آن «قانون» است، از این رو، در یادگیری زبان خارجی، عدم تسلط بر برخی جنبه‌های نظام آوایی منجر به ایجاد مانع در امر ارتباط می شود.

علاوه بر تسلط بر ترکیبهای جدید مشخصه‌ها، توالیهای جدید آواها، و یادگیری اجتناب از برخی قواعد زبان بومی، زبان آموزان زبان خارجی باید قواعد واجی خاصی را نیز یاد بگیرند که صورتهای آوایی صحیح تکواژهای موجود در زبان مورد مطالعه شان را تعیین می کنند — برای مثال، فرایندهای واجی مورد بحث در فصل ۱۵، شامل قاعده اوملات و برخی جمعیهای زبان آلمانی، هماهنگی واکه‌ها در پسوند ملکی زبان ترکی، و خیشومی شدگی واکه‌ها در برخی صفتیهای مذکر فرانسه. اگر قرار باشد کسی به طور سلیس به يك زبان خارجی تکلم کند — یعنی، بدون اینکه آگاهانه در نحوه بیان چیزی تلاش کند — لازم است که آن قبیل قواعد عام را بیاموزد. در زبان فرانسه، توانایی تلفظ واکه‌های خیشومی کافی نمی نماید؛ همچنین باید فرد متکلم به زبان فرانسه بداند که در این زبان،

در صورتی که صفت مختوم به يك واكه و همخوان [+خیشومی] شود، قاعده‌ای وجود دارد که آن واكه را خیشومی می‌کند و همخوان را حذف می‌نماید، البته، این قاعده موقعی عمل می‌کند که موصوف صفت مذکر باشد، نه مؤنث. بنابراین، زبان آموز به عوض اینکه برای هر صفت دو صورت آوایی متفاوت را از بر کند (مانند [bɒn] و [bɔ̃] برای «خوب»)، فقط می‌تواند يك نمای زیر ساختی برای هر تکواژ و يك یا دو قاعده‌ای که در کلیه موارد صورتهای آوایی صحیح را تولید می‌کنند، از حفظ نماید.

خلاصه اینکه، در صورتی که ماهیت آواهای گفتاری و چگونگی تنظیم آنها به صورت يك نظام آموزش داده شود، تدریس نظام واجی زبان خارجی را می‌توان تا حد زیادی آسانتر کرد. آموزگار زبان خارجی موفق و با صلاحیت کسی نیست که فقط بتواند طور سلیس به زبان خارجی مورد نظر تکلم کند؛ بلکه وی باید دانشی از توصیف زبان-شناختی آن زبان نیز داشته باشد. برای مثال، ارائه توصیف مختصری درباره مشخصه‌های آوایی هر يك از آواهای زبان، موجب می‌شود که توجه زبان آموز به حرکات اندامهای گفتاری جلب گردد. افزون بر آن، اگر زبان آموزان بخواهند به طور سلیس به آن زبان تکلم کنند، آنان می‌بایست قواعد واجی، یا تعمیمهایی را یاد بگیرند که بخش عمده‌ای از نظام زبانی را تشکیل می‌دهند. از آنجا که این تعمیمها را همیشه نمی‌توان از صورتهای آوایی استنتاج کرد، اگر آموزگار یا کتاب درسی آنها را تصریح کند، این امر می‌تواند برای زبان آموز مفید باشد. لازم است از کاربرد قواعد صوری بیش از اندازه اجتناب شود، زیرا چنین کاری ممکن است قرار گرفتن در معرض زبان و نیز تمرین آن را به مخاطره اندازد. یادگیری مطلب درباره این قبیل واقعیتهای واجی برابر با فراگیری کاربرد آنها در کنش زبانی واقعی نیست، بلکه گامی است در جهت کمک به بزرگسالان.

به هنگام تهیه و تنظیم مواد آموزشی، مهمترین واقعیت درباره واج‌شناسی این نکته است که زبان يك نظام است و واج‌شناسی هر زبان نظام مند می‌باشد، کاربرد خود نظام بسیار مؤثرتر و کارآمدتر از تمرکز روی تولید يك آوا در يك زمان است. برای مثال، در زبان بنگالی یعنی زبانی که در شمال شرقی شبه قاره هند بدان تکلم می‌شود، همه انسدادیها، چه واكدار و چه بی‌واك در آغاز واژه هم به صورت دمیده و هم نادمیده تولید می‌شوند. از این رو، بین واژه‌های فهرست شده در شکل ۱-۲۴ تقابل ایجاد می‌شود. انگلیسی زبانان بدشواری می‌توانند در آغاز واژه انسدادیهای بی‌واك را بدون دمش تولید کنند، زیرا در انگلیسی، در این جایگاه این آواها تقریباً همیشه دمیده ادا می‌شوند.

اما، حتی مشکلتر از این تولید انسدادیهای واكدار به صورت دمیده است که در

شکل ۱-۲۴

معنا		
«گُل»	[p ^h ul]	$\left[\begin{array}{l} - \text{واکدار} \\ + \text{دمیده} \end{array} \right]$
«پُل»	[pul]	$\left[\begin{array}{l} - \text{واکدار} \\ - \text{دمیده} \end{array} \right]$
«غذا»	[ban]	$\left[\begin{array}{l} + \text{واکدار} \\ - \text{دمیده} \end{array} \right]$
«تظاهر»	[b ^h an]	$\left[\begin{array}{l} + \text{واکدار} \\ + \text{دمیده} \end{array} \right]$

زبان انگلیسی در هیچ جایگاهی هرگز ظاهر نمی‌شوند. از آنجا که این مشکل در مورد همه انسدادیهای پیش می‌آید، علاوه بر اینکه آموزگار باید [p] و [b^h] را بیاموزد، [t]، [k]، [d^h]، و [g^h] را نیز باید آموزش دهد. آموزش این مورد را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد، تا یکی روی همه انسدادیهای بیواو و دمیده آغاز واژه متمرکز شود، و دیگری همه انسدادیهای واکدار و دمیده را در کانون توجه قرار دهد.

دانش مربوط به نظامی که زیر ساخت الگوهای تلفظی زبان را تشکیل می‌دهد، آموزگار را قادر می‌سازد تا مطلع شود که چرا زبان آموزان در مورد واحدهای آوایی خاصی با مشکل مواجه می‌شوند. در واقع، چنین دانشی آموزگار را قادر می‌سازد تا پیش از مشکلات مربوط به تلفظ در کدام حوزه بروز می‌کنند؛ برای مثال، آموزگار زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، ممکن است برای بومی زبانان اسپانیایی انگلیسی تدریس کند. اگر این آموزگار از نظام آوایی زبان اسپانیولی بی اطلاع باشد، ممکن است تصور کند که زبان آموزان به هنگام تلفظ واژه *daddy* به صورت [dædi]، واژه *deduce* به صورت [dædus]، و واژه *dodder* به صورت [daðər] دچار اشتباه می‌شوند (چون در این بحث واکه‌ها مورد نظر نیستند، در نتیجه آنها به صورتی ارائه شده‌اند که انگلیسی زبانها معمولاً آنها را تلفظ می‌کنند، اما اسپانیولی زبانها در این باره نیز با مشکل مواجه

می‌شوند). آموزگاری که از نظام واجی زبان اسپانیولی بی‌اطلاع باشد، نمی‌تواند درک کند که چرا زبان‌آموزان گاهی اوقات می‌توانند [d] را بطور صحیح تلفظ کنند، اما گاه به‌جای آن [ð] را بدکار می‌برند. بدطوری که در فصل ۱۵ ذکر کردیم، اگر در زبان اسپانیولی یک واحد آوایی دارای مشخصه‌های [+واکدار، -پیوسته، -خیشومی] باشد، در آغاز واژه بدصورت [-پیوسته] ظاهر خواهد، اما بین واژه‌ها بر اثر قاعدهٔ هماهنگی تبدیل به [+پیوسته] می‌شود. از این‌رو، اسپانیولی زبانیهایی که انگلیسی می‌آموزند، بطور خودکار [d] را در جایگاه آغازین واژه به‌طور صحیح تلفظ می‌کنند، حال آنکه، تحت تأثیر یک قاعدهٔ واجی زبان بومی خود آن‌را در بین دو واژه بامشخصهٔ [+پیوسته] و به‌صورت [z] تولید می‌نمایند. همان‌گونه که قبلاً ذکر گردید، آن دانش زبان‌شناختی‌ای که به آموزگار کمک می‌کند تا علت مشکل زبان‌آموزان در این باره را بفهمد، نیز می‌تواند وی را یاری دهد تا به آنان روش غلبه بر مشکل را بیاموزد.

نظامهای نوشتاری

مشکلات تلفظی در زبان خارجی همیشه از تفاوت‌های موجود بین زبان بومی زبان-آموزان و زبان مورد مطالعه‌شان سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه گاهی اوقات این دشواریها ممکن است منبعث از برخی ویژگیهای نظام نوشتاری زبان خارجی باشند. تاحدودی به همین علت است که برخی متخصصان آموزش زبان توصیه می‌کنند که تازمانی که زبان-آموزان برواج‌شناسی زبان تسلط نیافته‌اند، نباید به آنها نظام نوشتاری آن‌را آموخت. مشکلات عمده هنگامی بروز می‌کنند که زبان مورد آموزش دارای نظام نوشتاری، الفبایی باشد. اگر کسی بخواهد زبان چینی، که نظام نوشتاری آن واژه‌نگار است، یاد بگیرد، یادگیری نشانه‌ها برای وی دشوار خواهد بود، اما ماهیت این نوع نظام نوشتاری، به‌خاطر خود نوشتار، از بروز هر نوع مشکل تلفظی ممانعت می‌کند. نظام نوشتاری هجایی ژاپنی بندرت مشکل تلفظی پیش می‌آورد، بیشتر به‌خاطر اینکه زبان‌آموزان عموماً پیش از مواجه شدن با نشانه‌های نوشتاری، برواج‌شناسی آن تسلط می‌یابند. اما، وضعیت زبانیهایی که بیشتر از همه تدریس می‌شوند، مانند فرانسه، آلمانی، روسی، اسپانیولی، که همه از نظامهای نوشتاری الفبایی استفاده می‌کنند متفاوت است.

به‌طوری که در فصل ۱۱ مورد بحث قرار گرفت، هیچ زبانی دارای نظام نوشتاری آوانگار نیست. نشانه‌های نظامهای الفبایی اساساً نمای واجی تکواژهای زبان را منعکس می‌کنند. این واقعیت موجب پیش آمدن دشواریهایی برای زبان‌آموزان زبان خارجی می‌شود، زیرا، آنان در مرحلهٔ آغازین مطالعهٔ خویش، از این قبیل نماهای واجی، و نیز

از قواعد واجی‌ای که نماهای واجی را به نماهای آوایی تبدیل می‌سازند، اطلاع ندارند. از این رو، هروقت آنان با صورت نوشتاری واژه‌ای روبرو شوند که حروف آن آشنا باشند، حروف آن واژه را به صورت آوایی تلفظ خواهند کرد که معمولاً در زبان بومی خود به وسیله آن حروف نمایانده می‌شوند. برای مثال، انگلیسی‌زبانی که اصلاً اسپانیولی نمی‌داند ممکن است واژه *dato* «داد» را به صورت [daedow] بخواند. در زبان انگلیسی حرف *d* تقریباً همیشه به صورت [d] تلفظ می‌شود، و حرف *a* اغلب نمایانگر آوای [æ] است (بدان گونه که در واژه‌های انگلیسی *patch*, *daddy*, *pat*، و *action* داریم). لیکن، در اسپانیولی حرف *d* نمایانگر آن واحد واجی است که در آغاز واژه به صورت [d]، اما در بین دوواکه به صورت [ð] تلفظ می‌شود؛ در زبان اسپانیولی حرف *a* همیشه نماینده آوای [a] می‌باشد ([æ] هرگز در اسپانیولی ظاهر نمی‌شود). هر انگلیسی‌زبانی بدروستی می‌تواند واژه *dato* را بدون اشکال تولید کند (احتمالاً باین استثناء که پس از آخرین واحد آوایی، در زبان انگلیسی، اما نه در اسپانیولی آوای غلت [w] ظاهر خواهد شد). در نتیجه، این مشکل فقط واجی نیست، بلکه از نظام نوشتاری سرچشمه می‌گیرد.

شکل ۲-۲۴ نمایانگر سایر مشکلات مربوط به نظام‌های نوشتاری الفبایی است. این مثالها از زبان روسی است و به سه گروه تقسیم شده‌اند. حرف دسته اول برای انگلیسی‌زبانان اشکالی ایجاد نمی‌کند، زیرا آنها تقریباً همانند حروف انگلیسی و آواهای معادلشان هستند. ارسوی دیگر، برای انگلیسی‌زبانان یادگیری حروف دسته سوم بیش از همه دشوار است، زیرا آنها شبیه حروف زبان انگلیسی هستند، اما آواهای کاملاً متفاوتی را می‌نمایانند. دشواری یادگیری حروف دسته دوم در حدی بینابینی است. انگلیسی‌زبانان با واحدهای آوایی مرتبط با این حروف آشنایی دارند، اما ظاهر این حروف با تمام حروف الفبای زبان انگلیسی کاملاً تفاوت دارد. این ترتیب دشواری همانند دشواری یادگیری نظام واجی جدید می‌باشد. آواهایی که در زبان خارجی و بومی یکسانند، مشکلی ایجاد نمی‌کنند، و آواهایی که دارای مشخصه آوایی کاملاً جدید هستند، معمولاً سهولت از آواهایی یاد گرفته می‌شوند که دارای ترکیبات نامأنوسی از مشخصه‌های آشنا یا تالیلهای نامأنوسی از آواهای آشنا هستند.

باز هم، اینکه نظام‌های الفبایی، بیشتر نماهای واجی را منعکس می‌کنند، تا نماهای آوایی را، مؤید توصیه‌ای است که بیان می‌دارد زبان آموز زبان خارجی بهتر است پیش از یادگیری نظام نوشتاری به یادگیری نظام واجی بپردازد. یادگیری اینکه حرف بخصوصی با آوای خاصی مطابقت می‌کند، تقریباً به هیچ وجه کافی نیست زیرا، اغلب، يك

شکل ۲-۲۴

	روسی	آوا	حروف انگلیسی معادل آنها
I.	M	[m]	m(mill)
	K	[k]	k,c (key, call)
	a	[a]	a, o (father, pot)
II.	A	[d]	d (do)
	X	[ž]	s, z (pleasure, azure)
	Φ	[f]	f(find)
III.	B	[v]	v (very)
	H	[n]	n (now)
	P	[r]	r (rose)

حرف ممکن است مطابقت‌های آوایی متعددی داشته باشد، که بستگی به قواعد واجی زبان دارد. حرف *o* در زبان روسی عموماً نمایانگر آوای [o] می‌باشد، اما، بر اثر اعمال آن قاعدهٔ زبان روسی که [o] را در جایگاه بی‌تکیه به [a] تبدیل می‌کند، واژه‌ای مانند *kopóba* «گاو» به صورت [karóva] تلفظ می‌شود. حرف *n* در زبان فرانسه اغلب نمایانگر همخوان خیشومی [n] می‌باشد، اما بر اثر فرایندهای واجی‌ای که در فصل ۱۰ توصیف شد، واژهٔ فرانسه *plan* «سطح» (به عنوان صفت برای توصیف . اسم مذکر) به صورت [plā] تلفظ می‌شود. حروف *b*، *d*، *g* در زبان آلمانی معمولاً نمایانگر آوای [b]، [d]، و [g] هستند، اما در پایان واژه، این حرف به ترتیب به صورت [p]، [t]، و [k] تلفظ می‌شوند. از این رو، واژهٔ *Tag* «روز» به صورت [tak] تلفظ می‌شود. روشن است که زبان آموز فقط به کمک قواعد واجی زبان می‌تواند تلفظ واژه‌ای را بر اساس صوت نوشتاری آن مشخص نماید.

همچنین می‌توان این مسئله را مطرح کرد که، اگر آموزگار یا کتاب درسی زبان آموز را از نظام نوشتاری تا پس از تسلط بر واج‌شناسی محروم کند، در واقع وی را از یک ابزار کمکی در یادگیری نظام واجی زبان محروم می‌سازد. همان گونه که در پاراگراف قبل در مورد زبانها و واژه‌ها گفته شد، چگونگی تلفظ واژه‌ها اغلب بازتابی از نمای واجی

زیرساختی آنهاست. چون زبان آموزان زبان خارجی نمی‌توانند از صورتهای آوایی‌ای که می‌شنوند، به نماهای واجی یا قواعد واجی بطور مستقیم پی ببرند، منطقی می‌نماید که به کمک آموزش املاى واژه‌ها، در استنتاج چنین اطلاعاتی به آنان کمک شود. البته، مهم است آنان را از این واقعیت آگاه سازیم که املاى انعکاسی از تلفظ نیست، بلکه بازتابی است از نماهای واجی‌ای که زیر ساخت تلفظ را تشکیل می‌دهند.

نحو

فقط در دو دهه اخیر است که زبان‌شناسان مطالعه نحو را در کانون تحقیقات خود قرار داده‌اند. از آنجا که تقریباً همیشه بین نتایج حاصل از پژوهش و به کارگیری آنها بر درحوزه‌های عملی از قبیل تدریس و یادگیری زبانهای خارجی فاصله زبانی چشمگیری وجود دارد، تعجب آور نیست که زبان‌شناسان در مورد تدریس نحو کمتر از واج‌شناسی توانسته باشند کمک کنند. با این همه، حقایقی در این باره روشن شده است. منطقاً می‌توان مطمئن بود که در مورد نحو فرضهای معتبری وجود دارد، و مسیرهای رشد آتی نیز در حال روشن شدن است.

دیدگاه گوشتی - زبانی در مورد تدریس زبان خارجی، که مبتنی بر نوعی زبان‌شناسی بود که اساساً توجه به تنوع موجود میان روساخت زبانها داشت، از ویژگیهای جهانی‌ای که اکنون از وجودشان آگاهیم، بهره‌نمست. پژوهشهای زبان‌شناختی جدید قویاً اثبات می‌کنند که سطح بنیادین و ژرف ساخت کلیه زبانهای بشری بسیار شبیه یکدیگرند. افزون بر آن، زبانهایی که تاکنون به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در تبدیل ژرف ساختها به روساختها همه از فرایندهای گشتاری یکسان استفاده می‌کنند. از این رو، زبان آموزان زبان خارجی در مورد ماهیت زبانی که می‌آموزند، چیزهای زیادی می‌دانند. از آنجا که آنان انسان هستند و به یک زبان بشری تسلط دارند، چنین فرض می‌کنند که در زبان مورد مطالعه خود ویژگیهای بخصوصی را خواهند یافت. فرضهای آنان اغلب درست است. آنان می‌خواهند طرق تبدیل مفاهیم به گفتار را بیابند. آنان می‌دانند که زبان امکاناتی را برای تفسیر کردن در اختیار دارد که آنان بدان وسیله قادر خواهند بود پرسشهایی را مطرح کنند، تقاضاهایی را درخواست نمایند، و خبرهایی را بیان دارند، و دیگر اینکه، بتوانند بدان وسیله این قبیل جملات را منفی کنند. همچنین، آنان انتظار دارند بتوانند جمله‌های ساده را باهم ترکیب کنند تا جمله‌های پیچیده‌تری را تولید نمایند، و احتمالاً از فرایندهایی آگاه هستند که برای تبدیل ژرف ساختها به روساختها به کار می‌روند - یعنی، فرایندهایی مانند حذف، اضافه، و جایگزینی. اینکه این فرضها، انتظارات و دانش معمولاً آگاهانه

نیست، بدین معنا نمی‌باشد که زبان‌آموزان نمی‌توانند از آنها به‌هنگام یادگیری استفاده کنند هیچ‌یک از این چیزها را هرگز نمی‌توان تدریس کرد، و، به‌همین علت، متخصصان تدریس زبان اغلب کمک بزرگی را که خود زبان‌آموزان می‌توانند به‌امر تدریس زبان خارجی بکنند، نادیده می‌گیرند.

با اعتقاد به اینکه برخی جنبه‌های زبان جهانی و برخی دیگر میان‌زبانهای بسیاری مشترک هستند، به‌نظر می‌رسد که، مقدار معینی ترجمه از یک زبان به زبان دیگر بتواند در آگاه کردن زبان‌آموز از شباهتها و تفاوتهای موجود در شیوه بیان مفاهیم به‌دو زبان مفید باشد. اما در اکثر کلاسهای زبان خارجی جدید، ترجمه کردن ابدأ مرسوم نیست. این، تا حدی، اثر واکنش علیه روش تدریس دستور - ترجمه است که در آن فقط به ترجمه از زبان خارجی توسل جسته می‌شد. همچنین موج جدید از عدم علاقه به ترجمه به‌خاطر تأکید روش گوش - زبانی بر تنوع موجود میان زبانهاست. اعتقاد بر این بود که زبانها می‌توانند به‌طرق بی‌شماری از یکدیگر متفاوت باشند، و دیگر اینکه، ترجمه زبان‌آموز را از تسلط بر زبان جدید به‌طرقی بازمی‌دارد، زیرا وی پیوسته آن را با زبان بومی خود اشتباه می‌کند. بسیاری از زبان‌شناسان جدید این نظر را نادرست می‌انگارند. آنان اظهار می‌دارند که زبانها در چهارچوب محدوده‌های معینی می‌توانند از یکدیگر متفاوت باشند؛ محدوده‌هایی که به‌وسیله جهانیهای زبانی‌ای تثبیت می‌گردد که تاکنون کشف شده‌اند یا هنوز مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بعید نیست در آینده آموزگاران زبان‌بار دیگر مؤثر بودن ترجمه را بیازمایند؛ هر چند، البته، تحت هیچ شرایطی ترجمه نمی‌تواند جایگزین کاربرد عادی زبان گردد.

وجود جهانیهای زبانی وجود تنوع چشمگیر در میان زبانها را نفی نمی‌کند. عموماً، این تنوع در ساخت، در آواشناسی و ساخت نحوی پدیدار می‌شود. چون روستاها تنها جنبه قابل‌مشاهده نحو است، زبان‌آموزان زبان خارجی با ازر کردن آن جنبه‌هایی از روستاها آغاز می‌کنند که در زبان بومی خود متفاوتند - برای مثال، اینکه آیا همانند زبان انگلیسی مفعول عموماً پس از فعل ظاهر می‌شود، یا به‌طوری که در برخی از جمله‌های آلمانی رخ می‌دهد، پیش از فعل می‌آید. یادگیری اصول ترتیب واژه‌ها را می‌توان با تکنیکهایی چون تمرینهای الگوی، که در فصل ۲۳ مورد بحث قرار گرفت، آسانتر ساخت. هر چند این قبیل تمرینها به ازر کردن کمک می‌کنند، اما برای تدریس کاربرد واقعی زبان محدودند. همان گونه که تمرین ارائه‌شده در شکل ۱-۲۳ نشان می‌دهد، تمرینهای الگوی به‌خاطر تأکید بر یک ساخت مخصوص، بسیار کنترل‌شده هستند. در کاربرد واقعی زبان بندرت توالی جمله‌هایی به‌کار می‌رود که همه، بجز در یک واژه، یکسان باشند.

قسمتی از کاربرد زبان را خلاقیت - توانایی تولید و درک گفته‌هایی که گوینده یا شنونده قبلاً با آنها مواجه نشده است - تشکیل می‌دهد. گفتار بومی زبان يك زبان این توانایی را به‌هنگام تشخیص تفسیرها، جمله‌های مربوط به‌هم، جمله‌های مبهم، جمله‌های دستوری را از غیر دستوری منعکس می‌کند. همه این جنبه‌های زبان به‌روساختها و ژرف-ساختهای جماعات و به‌گشتارهایی که آنها را با یکدیگر مرتبط می‌سازند، مربوط می‌شوند. از این رو، اگر کسی بخواهد به زبان دیگری به‌طور سلیس سخن بگوید، باید به‌طریقی دانش مربوط به این قبیل ساختها و گشتارهای زبان را فراگیرد. اما باید خاطر نشان کرد که زبان‌شناسان هنوز مطمئن نیستند که از ماهیت و شکل گشتارها، چه در سطح کلیه زبانها و چه در زبان بخصوصی، آگاهند. علاوه، هر چند هدف دستورگشتاری ارائه توصیف دقیق از دانش زبانی بومی زبانان است، اما الزاماً فرایندها یا به‌کارگیری قواعدی را که سخنگویان واقعاً به‌کار می‌برند تا آنچه را که می‌شنوند یا می‌خوانند درک کنند یا آنچه را که می‌گویند یا می‌نویسند تولید نمایند، منعکس نمی‌کند. در نتیجه، تدریس مستقیم قواعد گشتاری صورتی در کلاس زبان خارجی، نامعقول و اساساً نامربوط جلوه می‌کند. از سوی دیگر، معرفی تعمیمهای نحوی زبان به زبان آموز کمک می‌کند تا به دانش زبانی و درونی سخنگویان بومی دست یابد.

مردم گاهی اوقات توانایی بازگویی قواعد دستوری را با دانش زبانی اشتباه می‌کنند. واضح است که این دویکسان نیستند، زیرا اکثر سخنگویان بومی هر زبان نمی‌توانند از میان قواعد بسیار زیاد، فقط بیش از چند قاعده را بر زبان آورند. علاوه، بزرگسالان، و همچنین کودکانی که در حال فراگیری زبان بومی خود هستند، می‌توانند زبانی را، بی آنکه بحثی در مورد دستورش بشنوند، به‌طور کامل یاد بگیرند. استفاده از دستور زبان در کلاس زبان خارجی فقط به‌منظور جبران نبود محیط مناسب برای یادگیری توصیه می‌شود، یعنی، محیطی که در آن زبان آموز پیوسته در معرض زبان قرار گیرد.

موضوع دیگر در این زمینه، نحوه برخورد با موارد استثناست. زبان يك نظام است، اما هرگز يك نظام کامل نیست. با این همه وجود موارد استثنا قواعد را، که ممکن است ۹۹ درصد معتبر باشند، بی اعتبار نمی‌سازد. اما، در بسیاری از کتابهای درسی زبان خارجی، قواعد در يك یا دو سطر عرضه می‌شوند و از آن پس این قواعد در لابلای فهرستهای طولانی‌ای از استثناها فراموش می‌گردند. اگر قواعد و موارد استثنای مربوط به آنها همراه یکدیگر عرضه شوند، بسیاری از زبان آموزان هیچ کدام را نمی‌آموزند. از آنجا که زبان آموزان مبتدی باید مطالب بسیاری را بیاموزند، معقول می‌نماید که نخست زیاترین جنبه زبان به آنان معرفی شود به آنان فرصت داده شود تا بر آنها تسلط یابند، و بعد استثناها

بر آنان عرضه گردد. همان‌گونه که مشاهده گردید، این درواقع کاری است که کودکان به‌هنگام فراگیری زبان بومی خود انجام می‌دهند.

علاوه بر خلاقیت، در کاربرد عادی زبان مسئلهٔ صحیح بودن نیز مطرح می‌شود. برای مثال، اگر دوفرد بیگانه به مدت یک ساعت در یک میهمانی در حال بحث پیرامون مسایل سیاسی باشند، یکی از آنها، با دیدن سگی، ممکن است بگوید «I see a dog» اما «I see the dog» را به کار نبرد. هر دو جمله دسنوری هستند، اما در باقی که مباحثه کنندگان دربارهٔ سگ صحبت نکرده باشند، فقط جملهٔ نخست معمولاً صحیح تلقی می‌شود. ترمینهای الگویی ممکن است به یادگیری ساختهای نحوی بنیادی زبان کمک کنند، اما از آنجا که آنها در یک زمان یک الگویی ساختی را کانون توجه خود قرار می‌دهند، نمی‌توانند کاربرد صحیح زبان در بافت را منعکس کنند. مکالمه‌های مورد استفاده در روش تقلیدی حفظی و دیدگاه گوشی - زبانی بی‌تردید نشان‌دهندهٔ کاربرد عادی زبان هستند، اما طول و تعداد مکالمه‌هایی که یک زبان‌آموز می‌تواند در یک دورهٔ زبان خارجی بیاموزد، محدود است. برای افرادی که زبانی را بطور مستقل در کشور بومی آن زبان می‌آموزند، یادگیری ارتباط جمله با موقعیتهای صحیح، مسئلهٔ نسبتاً ساده‌ای به نظر می‌رسد، زیرا آنان پیوسته در معرض مثالهای تولید شده توسط بومی‌زبانان قرار دارند. اما، در کلاس زبان خارجی مشکل عمیق‌تر است. زبان‌آموز فرصت کافی ندارد تا به اندازهٔ لازم در معرض کاربرد واقعی زبان قرار گیرد. تعداد اندکی، از جمله آموزگاران زبان، می‌توانند بصراحت به توصیف شرایطی بپردازند که تحت آن به کارگیری برخی صورتهای زبانی صحیح و به کارگیری برخی دیگر ناصحیح است. در مورد مسایل دستوری می‌توان به توصیفی زبانی که قواعد دستوری را مدنظر قرار می‌دهد، متوسل شد، اما در حال حاضر در مورد صحیح-بودن کاربرد واقعی زبان توصیفهای اندکی در دست است. همگام با گسترش پژوهش در این باره، آموزگاران زبان حداقل می‌توانند تلاش کنند تا در مورد کاربرد واقعی زبان هر چه بیشتر مثال فراهم سازند، قواعد شناخته شده در این باره را متذکر شوند، در غیر این صورت تلاششان بر این باشد تا بر توانایی ذاتی زبان‌آموزان در استنتاج این قیل قواعد از نمونه‌های زبانی، متکی باشند.

از آنجا که مفهوم تداخل زبانی، که در فصل ۲۳ معرفی شد، در مواد مربوط به فراگیری زبان خارجی زیاد یافت می‌شود، این مسئله نیاز به بررسی بیشتر دارد. به نظر می‌رسد که این گفته بویژه در مورد فراگیری واج‌شناسی اعتبار داشته باشد، زیرا، به طوری که قبلاً مشاهده کردیم، ماهیچه‌های مجرای گفتار باید به اجرای دستورالعملهای جدیدی که به‌هنگام تولید آواها یا توالیهای آوایی صادر می‌شود، عادت کنند. اما، در حوزهٔ نحو،

این گفته از اعتبار کمتری برخوردار است. در صورتی که زبان آموز از جایگاه صفت نسبت به اسم با اطلاع نباشد، طبعاً از ترتیب مربوط به زبان بومی خود استفاده خواهد کرد. اما این به هیچ وجه تداخل تلقی نمی شود؛ بلکه، چنین نتیجه‌ای حاصل نداشتن دانش است. برای مثال، تعداد بسیار اندکی از زبان آموزان بزرگسالی که اسپانیولی یاد می گیرند، در صورتی که خمود متوجه شوند یا بدانها گفته شود که قرار دادن صفت پس از اسم مخصوص ترتیب واژه‌ها در زبان اسپانیولی است؛ در این باره دچار مشکل نخواهند شد. اگر واقعاً از ناحیه زبان بومی آنان در این باره تداخلی صورت می گرفت، آنها باید دوره‌ای نسبتاً طولانی را سپری می کردند که در آن، از ترتیب واژه‌های زبان انگلیسی بطور نادرست در زبان خارجی استفاده می شد.

واژگان

از آنجا که مدخلهای واژگانی هر زبان شامل ویژگیهای غیر قابل پیش بینی تکواژها است، در نتیجه زبان آموزان زبان خارجی چاره‌ای جز از برکردن این قبیل اطلاعات ندارند، در نخستین مراحل یادگیری، معمولاً اطلاعات آنان درباره زبان به اندازه‌ای نیست تا بتوانند ساخت تکواژی واژه‌ها را تشخیص دهند و، در نتیجه، آنان حفظ کردن واژه‌ها بعنوان واحدهای یکپارچه را آغاز می کنند. اما، بتدریج، زبان آموزان درمی یابند که برخی از عناصر در تعدادی از واژه‌ها تکرار می شوند. در این مقطع، آنان بتدریج به تشخیص تکواژهای زبان می پردازند و در مورد چگونگی ترکیب آنها در ساختن واژه‌ها به نتیجه‌ای دست می یابند. زمانی که زبان آموزان به این سطح می رسند، برخی از تعمیمهای مربوط به واژه‌سازی را یاد می گیرند و در نتیجه، دیگر نیازی به از برکردن هر واژه جدید ندارند. آنان می توانند تکواژهای جدید را از بر کنند و سپس برای تولید واژه، آنها را بر اساس قواعدی که می دانند، بایکدیگر ترکیب کنند. نمونه‌ای از این مورد در فصل ۴ ارائه شده است. معلم زبان خارجی یا کتاب درسی، می تواند با اشاره به قواعدی که زبان آموز می تواند آنها را به کاربرد، این فرایند را تسهیل نماید. برای مثال، به کسانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی یاد می گیرند، می توان گفت که سوم شخص مفرد زمان حال ساده افعال تقریباً همیشه با افزودن پسوند *s* بر بن فعلی ایجاد می شوند. می تردید، این کار مؤثرتر از حالتی است که این قاعده را بیان نکنیم و منتظر بمانیم تا زبان آموزان خود این واقعیت زبانی را کشف کنند. زبان آموزان پیش از اینکه به هنگام صحبت کردن یا نوشتن بتوانند پیوسته و بطور صحیح صورتهای فعلی را تولید نمایند، نیاز به تمرین زیاد در مورد کاربرد این قاعده دارند، زیرا، نه تنها واژه‌سازی ترکیبی از تکواژها

را شامل می‌شود، بلکه فرایندهای واجی‌ای را که به‌هنگام ترکیب تکواژها رخ می‌دهند، نیز دربرمی‌گیرد. (فرایندهای مربوط به‌پسوند s در فصل ۹ مورد بحث قرار گرفته‌است).
خواه زبان آموز تکواژها را ازبرکند، وخواه واژه‌ها را به‌صورت یکپارچه، کار وی موقعی بسیار آسان می‌شود که صورت واجی یا نوشتاری عنصر زبانی موردنظرش، در زبان بومی و زبان خارجی شبیه هم باشند. زبان آموزان زبان روسی در یادگیری واژه‌های *memeΦOH* ([tɪl'fón]) «تلفن»، یا *wmam* ([stat]) «ایالت» با مشکل روبرو نمی‌شوند. واژه‌های اسپانیولی *grave* ([gráβe]) «مقر / جدی»، *característico* ([karakteristikol]) «ویژگی»، *resulta* ([resúlta]) «نتیجه» نیز هرگز مشکلی نخواهند داشت، بجز مشکلاتی که از جنبه‌های عام نظامهای واجی و نوشتاری مورد بحث در بالا سرچشمه می‌گیرند. از سوی دیگر، هرگاه شباهت بین صورتهای آوایی یا نوشتاری يك واژهٔ زبان خارجی یا واژه‌ای از زبان بومی بسیار زیاد باشد، اما معانی آنها از یکدیگر متفاوت، مشکلات بخصوصی پدید می‌آید. این قبیل واژه‌ها اغلب «دوستان نیمه‌راه» نامیده می‌شوند. نمونه‌هایی از این مورد عبارتند از: واژه‌های اسپانیولی *actual* به معنای «حاضر / جاری» نه به معنای «واقعی»، *gracioso* به معنای «خنده‌دار / شوخ» نه به معنای «مهربان»، *cargo* به معنای «موقعیت / شغل» نه به معنای «بار»؛ واژه‌های آلمانی *also* به معنای «در نتیجه» نه به معنای «همچنین»، *bald* به معنای «زود» نه به معنای «طاس»، *hell* به معنای «روشن» نه به معنای «جهنم»؛ و واژه‌های فرانسوی *chair* به معنای «گوشت» نه به معنای «صندلی»، *four* به معنای «کوره / تنور» نه به معنای «چهار»، *lecture* به معنای «خواندن» نه به معنای «سخنرانی».

خلاصه

زبان آموز باید حداقل برویژگیهای بنیادین نظام زبانی زبان خارجی تسلط داشته باشد. مسایل مربوط به واج‌شناسی، نحو، واژگان، و نظام نوشتاری باید آموخته شوند. همهٔ این موارد موقعی مشکل می‌آفرینند که زبان هدف از زبان بومی زبان آموز بسیار متفاوت باشد. اما، هرگاه هم معلم و هم زبان آموز از ماهیت نظام‌مند زبانهای بشری آگاه باشند، این تفاوتها را می‌توان پیش‌بینی کرد، درك نمود، و رفع کرد.

جستار بیشتر

۱- زمانی که انگلیسی زبانان به فراگیری زبانهایی می‌پردازند که در آنها آوای

[η] در آغاز واژه ظاهر می‌گردد، به‌هنگام تلفظ واژه‌هایی مانند [ηo] دچار مشکل می‌شوند. علت چیست؟ يك بومی زبان انگلیسی ممکن است این واژه را چگونه تلفظ کند؟ (در این مورد چند امکان وجود دارد.) هرفسردی می‌تواند پس‌از تمرین، آوای [η] را در آغاز واژه تولید کند. سعی کنید این کار را انجام بدهید و سپس پاسخ خود به پرسش بالا را با تولید [ηo] برای يك فرد انگلیسی زبان دیگر مقایسه کنید و از وی بخواهید که گفته شما را تکرار نماید. پاسخ این شخص چگونه است؟ آیا این پاسخ یکی از آنهایی است که انتظار داشتید؟

۲- هنگامی که بومی‌زبانان انگلیسی برای نخستین بار با واژه‌های آلمانی زیر مواجه می‌شوند، گهگاه از روی خطا، همخوان آغازین [ʃ] را به صورت [s] تولید می‌کنند. کدام دو ویژگی زبان آلمانی، در مقایسه با زبان انگلیسی، موجب این خطا هستند؟

<i>Stadt</i>	[ʃtat]	«شهر»
<i>Spiel</i>	[ʃpil]	«بازی»
<i>Speck</i>	[ʃpek]	«گوشت خوک‌شور»
<i>stecken</i>	[ʃteʃən]	«نهادن»

۳- جفتهای زیر در زبان انگلیسی جمله‌های دستوری هستند. فرض کنید که شما به سخنگویان زبانهای دیگر، زبان انگلیسی می‌آموزید. تفاوت‌های معنایی موجود بین جمله‌های هر جفت را چگونه توجیه خواهید کرد؟ در شرایطی هر جمله مناسب خواهد بود؟ این جمله‌ها در زبان دیگری که با آن آشنا هستید، به چه صورت بیان می‌گردند؟

- (a) (i) I need a book about syntax.
- (ii) I need the book about syntax.
- (b) (i) Susan saw George once a week for a year.
- (ii) Susan has seen George once a week for a year.
- (c) (i) May John do that?
- (ii) Can John do that?
- (d) (i) Michael has left, hasn't he?
- (ii) Has Michael left?

بخش نهم

زبان، زبان‌شناسی،
و معلمان

در کشور ما، از کودکان تا پایان دانشگاه، بخش عمده‌ای از آموزش به زبان اختصاص داده می‌شود. در سالهای نخست، بر خواندن و نوشتن تأکید می‌شود؛ سپس توجه معطوف کلاسهای «دستور زبان» انگلیسی، و سرانجام، کاربرد زبان در ادبیات و شعر می‌گردد. هرچند همه این حوزه‌های آموزشی گاهی اوقات با عنوان زبان مشخص می‌شوند، اما این عنوان در واقع براننده شمار اندکی از این حوزه‌هاست.

همان گونه که در بخشهای پیشین ملاحظه نمودیم، زبان نظامی از دانش و توانایی است که هر کودکی به هنگام ورود به کودکان، تا حدودی، آن را کسب کرده است. به هیچ کس زبان بومی‌اش آموخته نمی‌شود، نظام زبانی از طریق استعدادهای ذاتی و قرار گرفتن در معرض زبان به نحوی فرا گرفته می‌شود که هنوز ماهیت آن بطور کامل روشن نشده است. این امکان وجود دارد که به زبان آموزان چیزهایی درباره زبان خودشان آموخته شود تا مهارتهای کاربرد زبانی در اختیار آنان قرار گرفته شود، و حتی در فراگیری برخی گونه گونیهای لهجه‌ای به آنان کمک شود، اما هیچ کس واقعاً زبان را آموزش نمی‌دهد. بنابراین آنچه که مستقیماً به معلم مربوط می‌شود، جنبه‌های مختلف کاربرد زبانی است، نه خود زبان.

زبان‌شناسان در درجه اول می‌کوشند اطلاعاتی را به طور کلی درباره توانش زبانی، ماهیت زبان، و ویژگیهای زبانهای خاص کسب کنند. آموزش خواندن به کودکان پنج ساله یا تحلیل شعر کامینگز از این علایق بسیار فاصله دارند. و با وجود این، چنان به آنها مربوط می‌شوند که برای متخصصان تعلیم و تربیت بسیار اهمیت دارند. در حالی که زبان‌شناس نمی‌تواند برای تدریس خواندن یا تجزیه و تحلیل شعر «روشی» وضع کند، اما برداشت و درک وی از زبان، کمک مؤثری به رشد نهایی روش‌شناسی آموزشی آواها در حوزه‌های مربوط به زبان و کاربرد آن می‌کند.

۱- منظور نویسنده ایالات متحده آمریکا است. - م.

فصل ۲۵

نخستین سالهای مدرسه

آموزگاران کودکان خردسال، وقت زیادی صرف تدریس مطالبی می‌کنند که عموماً به «مهارت‌های زبانی»^۱، یعنی تدریس خواندن و نوشتن، معروف هستند. آموزگاران مدارس ابتدایی همچنین اغلب مسئولیت دارند مشخص کنند که کدام دانش آموزان باید به‌خاطر داشتن مشکلات گفتاری تحت نظر قرار گیرند و برای دانش آموزانی که به‌لهجه‌های غیرمعیار سخن می‌گویند، انگلیسی معیار را آموزش دهند. برای اینکه آموزگار بتواند این وظایف را بطور مؤثر به انجام رساند، وی نیازمند مقداری دانش زبان‌شناسی است. آموزگاران باید از ماهیت زبان مطلع باشند، و در مورد حوزه‌های خاصی مانند رابطه بین گفتار و نوشتار، واقعیت‌های مربوط به گونه‌گونی لهجه‌ای، و فرایند فراگیری زبان بومی توسط کودکان عادی، باید اطلاعات معتبری در اختیار داشته باشند. تقریباً تمام موضوعات مورد بحث در این کتاب، هم با نظریه و هم با مسائل مربوط به آموزش در مدارس ابتدایی در ارتباط است. بدین جهت، در این فصل ما باز هم به بسیاری از موضوعاتی که قبلاً مورد بحث قرار گرفته‌اند، خواهیم پرداخت و نقش آنها را در آموزش ابتدایی مورد تأکید قرار خواهیم داد.

هنگامی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، بر زبان بومی خود تسلط دارند؛ هرچند ممکن است آنان برخی از واحدهای واجی و الگوهای نحوی پیچیده‌تر را فراگرفته نباشند، اما تفاوت عمده بین دانش انگلیسی (یا اسپانیولی، یا هر زبان دیگر) آنان و دانش انگلیسی بزرگسالان، به‌حوزه فراگیری واژگان مربوط می‌شود؛ حوزه‌ای که یادگیری آن تا پایان عمر ادامه خواهد داشت. معلم باید از گستره وسیعی از دانش زبانی‌ای که کودک برای

یادگیری خواندن و نوشتن در اختیار دارد، آگاه باشد. کودکان بر زبان خود تسلط دارند و می‌توانند کنشهای زبانی عمده، یعنی سخن گفتن و گوش دادن را انجام دهند. خواندن و نوشتن صرفاً سایر گونه‌های کنش هستند، و هرچند آنها در برخی وجوه از سخن گفتن و گوش دادن متفاوتند، تقریباً از همان دانش زبانی استفاده می‌کنند که زیربنای تواناییهای کودک را تشکیل می‌دهد.

فرایند خواندن

پیش از اینکه پیرامون تدریس و یادگیری خواندن بحث کنیم، لازم است از ماهیت خواندن آگاه شویم. برای افراد باسواد بالغ خواندن یعنی تأثیر متقابل دانش زبانی بر مواد چاپی یا نوشته‌شده‌ای که از طریق رؤیت درک می‌کنند. هدف از خواندن درک معناست. در نظر کودکانی که تازه آغاز به خواندن مواد چاپی کرده، خواندن می‌تواند درست آن چیزی باشد که برای فرد بزرگسال است. اما، پیش از اینکه کودکان بتوانند برای دستیابی به معنا به خواندن بپردازند، باید نخست بدانند که نوشته‌های پیچ و تاب‌دار صفحه کاغذ به طریقی با دانشی که خود در اختیار دارند (یعنی زبان‌شان) و با کنشی که قادر به انجامش می‌باشند (یعنی گوش دادن) در ارتباط است. خواندن، همانند گوش دادن، یک فرایند ادراکی است، حال آنکه گفتار، مثل نوشتن، یک فرایند تولیدی می‌باشد.

علی‌رغم اینکه خواندن و گوش دادن هر دو جزو فعالیتهای ادراکی هستند، بین آنها تفاوت‌های بسیار مشخصی وجود دارد. البته، مشخص‌ترین آنها وسیله بیان می‌باشد. یعنی، نشانه‌های نوشتاری مورد استفاده در برابر آواها. نشانه‌های نظام نوشتاری الفبایی، همان‌گونه که در فصل ۱۱ مشاهده کردیم، با واحدهای واجی در ارتباط هستند، لیکن باید به‌خاطر سپرد که نشانه‌های الفبایی با نماهای واجی (شامل مشخصه‌های واو-واجی) مطابقت می‌کنند، نه با آواهای گفتاری در نتیجه، حتی بدون داشتن دانش گسترده درباره نظام واجی زبان، خواندن امکان‌پذیر است. برای مثال، بسیاری از دانشجویان مقاطع بالاتر از لیسانس، برای به‌جای آوردن شرایط دوره‌های مقاطع بالاتر، درک فرانسه یا آلمانی نوشتاری را یاد می‌گیرند، اما اغلب با نظامهای واجی این زبانها آشنایی ندارند و ممکن است قادر به تلفظ عنوان اثری که می‌خوانند، نباشند. به طریق مشابه، در کشورهای دیگر، دانشجویان ممکن است بتوانند متون انگلیسی را بخوانند، اما از تلفظ آنها درمانند. افزون بر آن، افرادی که لال و/یا ناشنوا هستند، بی‌تردید می‌توانند بخوانند (هرچند پیشرفت آنان اغلب کندتر است).

همچنین باید گفت که خواندن یک فرایند ادراکی است. در زبانهایی مانند انگلیسی،

بی‌تردید بین نشانه‌های نوشتاری و واحدهای واجی رابطه‌ای وجود دارد (هرچند در زبان چینی چنین رابطه‌ای در نهایت بطور غیر مستقیم ایجاد می‌شود)، اما دانش مربوط به این رابطه برای درک کرد کافی نیست. زبان تنها آواها را دربر نمی‌گیرد. برای درک هر عبارت ملموس زبان، مانند گفتار یا نوشتار، تشخیص تکواژها و معانی آنها، و همچنین درک معانی‌ای که از سوسی ساخت نحوی جمله‌ها القا می‌شود، لازم می‌نماید. هر کسی می‌تواند «خواندن» با صدای بلند نوشته‌های يك زبان دیگر را یادگیرد، بدون اینکه آنها را درک کند. این توانایی در میان دانشجویان رشته آواز خوانی به چشم می‌خورد. آنان ممکن است نظام نوشتاری و تلفظ قطعه‌ای از يك زبان خارجی را یاد بگیرند تا بتوانند، مثلاً، آواهای هنری ایتالیایی یا تصنیفهای آلمانی را بخوانند. به طریق مشابه، کودکان می‌توانند نوشته‌ها را به صورت شفاهی تولید کنند، اما اگر آنها را درک نکنند، درست نیست کنش آنان را به منزله خواندن تلقی کنیم. عکس این وضعیت نیز صادق است. می‌توان به هنگام خواندن برخی از آواها را حذف کرده و در عین حال مطلب را فهمید. در پاراگراف پیشین مثالهای متعددی در این باره ارائه شد. کودکان ممکن است به هنگام خواندن با صدای بلند، از نوشته چاپی انحرافات چند داشته باشند، اما اگر آنان مطالب را درک کنند (معمولاً هنگامی چنین می‌شود که این انحرافات بطور اساسی معنا را متحول نمایند)، باز هم معقول است بگوییم که آن قبیل کودکان می‌توانند بخوانند.

برخی از متخصصان اظهار می‌دارند که خواندن به کمک گفتار خاموش^۲ («گفتار بی‌صدا») تحقق می‌پذیرد، که در آن خواننده اندامهای گفتار خود را به حرکت درمی‌آورد اما حرکت آنها را تا مرحله تولید گفتار واقعی ادامه نمی‌دهد. لیکن، گفتار خاموش ظاهراً جزء لازم در فرایند خواندن نیست. افرادی وجود دارند که به هنگام خواندن خاموش می‌مانند، اما، در کل، چنین افرادی آهسته‌تر از کسانی هستند که بطور خاموش نمی‌خوانند. این تعجب‌آور نیست، زیرا فعالیت‌های جسمانی مربوط به گفتار خاموش نیاز به وقت اضافی دارد. اما اگر شخص بتواند بطور مستقیم (یعنی بدون استفاده از آوا به منزله يك عامل میانجی) از نوشته به معنادست یابد، نیازی به صرف آن وقت نخواهد داشت. «تدخوانی» ممکن است فقط در غیاب گفتار خاموش تحقق یابد. تأکید بر بلند خواندن در مراحل اولیه آموزش خواندن حاکی از عدم آگاهی از این است که خواندن واقعی و توان بلندخوانی دو امر متفاوت می‌باشند. در این باره تعداد بسیار اندکی پژوهش معتبر انجام یافته است، اما بی‌تردید جالب خواهد بود اگر مشخص شود که بلند خواندن در کلاسهای مدارس

ابتدایی، چنانچه دانش آموز بخواهد در آینده يك فرد تندخوان باشد، گفتار خاموش را تقویت می‌کند؟

هرچند فعال کردن اندامهای گفتار، به‌طوری‌که در گفتار خاموش رخ می‌دهد، برای خواندن غیر ضروری جلوه می‌کند، اما خواندن يك فرایند فعال می‌باشد. خواننده و مواد مکتوب باید بر یکدیگر تأثیر متقابل نهند؛ این تأثیر متقابل حداقل در سه سطح رخ می‌دهد که عبارتند از پردازش دیداری، پردازش زبانی، و پردازش محتوایی.

در پردازش دیداری چشمها باید مواد مکتوب را پیش از هر نوع پیشروی، به‌مغز انتقال دهند. مطالعات آزمایشی ثابت کرده است که پردازش دیداری در خواندن معمولاً يك روند حرف به حرف، یا حتی کلمه به کلمه نمی‌باشد. در عوض، خواننده ماهر، که برای درك معنا به‌شیوه ساکت و معمولی می‌خواند، ممکن است يك گروه را یکجا پردازش کند. سپس، خوانندگان باید برای درك معنای بنیادین آنچه را که دیده‌اند، دانش زبانی خود را درباره زبانشان به کار برند. این پردازش زبانی دیگر صرفاً تشخیص حروف یا واژه‌ها نیست؛ نحو در معنای جمله دخالت دارد، و باچیزی بیشتر از آرایش روساختی واژه‌هایی که بوسیله صورت نوشتاری منعکس می‌شود. سروکار دارد. خوانندگان، در صورتی که بخواهند مواد خوانده شده خود را درك کنند، باید ژرف ساخت جمله‌ها، و همچنین رابطه زبانی آنها با یکدیگر را با توسل به عناصر آشکار و ملموس معلوم نمایند. معنا اساساً وابسته به ژرف ساخت است، اما ژرف ساخت را نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد. در نتیجه، خواننده باید روساخت قابل مشاهده را به ژرف ساختی که نمایانده معنایی باشد، تبدیل کند. همچنین به‌خاطر بیاورید که برخی جنبه‌های روساخت در القای معنا هیچ نقش عمده‌ای ندارند. جمله‌های (1) و (2) معانی یکسانی را القا می‌کنند؛ خواننده می‌تواند در جمله (2) واژه that را حذف کند و باز هم آن را بفهمد.

(1) I know John is coming this evening.

(2) I know that John is coming this evening.

درواقع، اغلب چنین می‌شود. برای درك آنچه که خوانده می‌شود، نیاز به پردازش تك تك واژه‌ها نیست.

پردازش محتوایی نشان دهنده این واقعیت است که خواندن تاحدودی عبارت است از فرایند ایجاد ارتباط بین دانش جدید و دانش قدیم. محتوا و بافت يك متن نوشتاری به خوانندگان كمك می‌کند تا در ارتباط با دانشی که درباره موضوع مورد نظر دارند، آن متن را درك کنند. در صورتی که مفاهیم یا موضوعات کاملاً برایمان نا آشنا باشند، نمی‌توانیم

آنها را از طریق خواندن درک کنیم. آنچه می خوانیم باید در ارتباط با دانش پیشین ما درباره جهان باشد؛ بی تردید، آنچه می خوانیم ممکن است حاوی اطلاعات جدیدی باشد، اما آن اطلاعات جدید باید در ارتباط با اطلاعاتی باشد که قبلاً داریم. (برای آزمون این مورد، می توان مقاله یا کتاب سطح بسالایی در مورد یک رشته یا موضوع نا آشنا را برگزید و خواند.) پس، خوانندگانی که درباره متن مورد مطالعه خود چیزی می دانند، برای درک آن نیاز به پردازش هرواژه، یا حتی هر جمله، ندارند. این واقعیت با ملاحظه تفاوت های موجود بین سرعت خواندن و نوع متنی که خوانده می شود، روشن می گردد. اکثر مردم به هنگام مطالعه تفریحی به مراتب سریعتر از موقعی می خوانند که می خواهند مطلبی را یاد گیرند.

فقط در دهه گذشته بود که روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به پژوهش پیرامون فرایند خواندن پرداختند. کارهای پیشین تقریباً منحصر به آموزش خواندن می شد، و، در نتیجه، شیوه ها و مواد آموزشی مورد تأکید قراری گرفت و خود خواننده نادیده گرفته می شد. همان طوری که در دو فصل پیشین صحبت شد مشابه این وضعیت در پژوهشها و موارد مورد تأکید یادگیری زبان خارجی نیز مشاهده می شود. و بنابراین، در خواندن، و در یادگیری زبان خارجی و حتی در بررسی فراگیری زبان بومی، دو سوگیری نظری مختلف، هر کدام با کاربردهای عملی متفاوت، وجود دارد. دیدگاه شناختی، فرایند خواندن و دانشی را مورد تأکید قراری دهد که کودک برای یادگیری خواندن به کار می گیرد؛ خواندن به منزله یک فرایند فعال انگاشته می شود که با عواملی از آن نوع که در بالا مورد بحث قرار گرفت، سروکار دارد. دیدگاه رفتارگرایانه از خواندن، برای ایجاد الگوهای پاسخی و عادات تأکید می ورزد، و موارد قابل مشاهده ای از قبیل حرکات چشم، تبدیل نوشته به آوا (برای مثال، بلند خواندن)، و کنش عاری از خطا را کانون توجه خود قرار می دهد. زبان شناسان از هر دیدگاه حمایت کرده اند. در چهارچوب نظریه قدیمی تر، یعنی در زبان شناسی ساختگرا، که با رفتارگرایی عجین بود و درون واج شناسی و واژه سازی مورد تأکید قراری گرفت، متخصصان خواندن، برای روشهایی از قبیل حرف خوانی^۳ یا واژه خوانی^۴ (که در زیر تعریف و بحث مربوط به آنها ارائه خواهد شد) برای برابری کشف کردند. نظریه جدیدتر، یعنی زبان شناسی گشتاری، که متکی بر خودگرایی است و نحو و معنا شناسی، و همچنین واج شناسی و واژه سازی را مورد مطالعه قراری دهد، گرایش به پشتیبانی برداشت شناختی از خواندن دارد، که در آن استعداد طبیعی کودک در فراگیری و

درک زبان مهمترین نقش را ایفا می‌کند.

تدریس و یادگیری خواندن

معروفترین روشهای آموزش خواندن شاید آنهایی هستند که از اصول مربوط به «تلفظ شمرده»^۵ استفاده می‌کنند. این روشها را اغلب حرف‌خوانی می‌نامند. در این دیدگاه رابطه موجود بین حرفها و آواها مورد تأکید قرار می‌گیرد، و ادعا بر این است که هر حرف نمایانگر آوای بخصوصی است. برخی از جنبه‌های حرف‌خوانی از دیدگاه زبان‌شناسی معتبرند. برای مثال، بسیاری از حرفهای همخوانی، پیوسته نمایانگر آوای خاصی هستند. اما این گفته در مورد کلیه حرفها صادق نیست. برخی از آنها به صورتهای مختلف تلفظ می‌شوند، که بستگی به عواملی مانند جایگاه تکیه در واژه، آوای مجاور، و، ازدیدگاه صورت نوشتاری، بستگی به سایر حرفها دارد. حرف *a* در واژه *agent* به صورت [e]، در واژه *father* به صورت [a]، در واژه *pad* به صورت [æ]، و در واژه *above* به صورت [ə] تلفظ می‌شود، این فرض که هر حرف «گویای» يك آواست، رابطه بین آواها و حرفها را مخدوش می‌کند. حتی برخی کتابهای جدید در مورد حرف‌خوانی، نظراتی از این قبیل دارند: هنگامی که دو حرف *sh* با یکدیگر ظاهر می‌شوند، آوای حاصل مخلوطی از *s* و *h* می‌گردد». این گفته در مورد زبان انگلیسی به هیچ وجه صحت ندارد. توالی حرفهای *sh* عموماً نمایانگر آوای [ʃ] است، و به هیچ وجه همانند توالی آوای [sh]، که در زبان انگلیسی ابداً ظاهر نمی‌شود، نیست.

در فصل ۱۱ شواهدی ارائه دادیم که خط زبان انگلیسی، نماهای واجی تکواژها را منعکس می‌کند، نه صورتهای آوایی و ساختی آنها را، هرچه نماهای آوایی و واجی به یکدیگر شباهت بیشتری داشته باشند، دیدگاه مبتنی بر حرف‌خوانی در تدریس خواندن موفق‌تر می‌شود. اما، در مواردی که بین صورت آوایی و نمای زیرساختی منعکس شده در نوشتار تفاوت اساسی وجود داشته باشد، در موفقیت حرف‌خوانی تردید است. شیوه‌ای که کاملاً مبتنی بر حرف‌خوانی باشد، در جفت واژه‌هایی مانند *nation/national*، *democrat/democracy*، *telegraph/telegraphy*، که در آنها واکه‌های هر عضو هر جفت از نظر آوایی متفاوت است، با دشواریهایی مواجه می‌شود. پژوهشهای مربوط به آموزش خواندن بندرت به چنین مسایلی پرداخته‌اند. معمولاً، آموزگاران فرض بر این می‌دارند که کودک پیش از مواجه شدن با صورتهای نوشتاری این قبیل واژه‌ها، می‌تواند

آنها را بخواند. به عبارت دیگر، به بسیاری از کودکان آموخته می‌شود که املاي زبان انگلیسی «آوایی» است، اما، به طریقی نامعلوم، آنان کشف می‌کنند که در واقع املاي این زبان واجی می‌باشد. افرادی که نمی‌توانند خواننده‌های متبحری شوند، احتمالاً هرگز به این کشف دست نمی‌یابند.

دیدگاه‌های مربوط به حرف خوانی نارساییهای دیگری نیز دارند. یکی از نارساییهای هر روشی که از «تلفظ شمرده» استفاده می‌کند، این است که گفتار يك پیوسته می‌باشد. هنگامی که واژه‌ای را تلفظ می‌کنیم، مجموعه‌ای از آواهای جداگانه را تولید نمی‌نماییم، بلکه در عوض، مجموعه پیچیده‌ای از حرکات اندامهای گفتار را، که بسیاری از آنها همپوشی دارند، ایجاد می‌کنیم. برای مثال، در فرایند تولید واژه *quick*، که اغلب با نشانه‌های آوانگار به صورت [kwɪk] نمایش داده می‌شود، به هنگام تولید همخوان آغازین [k]، لبها برای تولید [w] گرد می‌شوند. به طریقی مشابه، بسیاری از سخنگویان در طی تولید واژه موجود در واژه *man*، ملاز خود را برای تولید [n] فرو می‌آورند. وضعیت لبها را به هنگام تولید نخستین دو همخوان واژه‌های *straddle* و *strudel* مورد ملاحظه قرار دهید. به هنگام تولید واژه نخست، حتی در طی تولید [s] نیز لبها، به خاطر گرد شدن برای تولید [u]، به طرف جلو حرکت می‌کنند، حال آنکه، به هنگام تولید واژه دوم، به خاطر گرد نبودن واژه [æ]، چنین گردشگی رخ نمی‌دهد. از این رو، در تلفظ، ویژگیهای يك آوا ممکن است در تولید آوای پیش از خود اثر نهد. اما، در نوشتار نشانه‌های مربوط به آنها از یکدیگر کاملاً مجزا هستند؛ واژه پس از *د* در صورت نوشتاری حرف *د* اثری ندارد. ما «شمرده تلفظ کردن» يك حرف بطور جدا از آواهای سایر حروف واژه، خواننده مبتدی اغلب چنان بد تلفظ می‌کند که نمی‌تواند مجموعه‌هایی از آواهای مستقل تشکیل دهنده واژه‌ها را، که در گفتار عادی برایش آشنا هستند؛ از هم باز شناسد. علاوه، برخی از آواها را نمی‌توان جداگانه تولید کرد؛ آنان می‌بایست همراه يك واژه ظاهر شوند. این گفته در مورد انسدادیها، مثلاً [p] و [t]، صدق می‌کند. به هنگام تولید [p] یا باید مسیر خروج هوا به کمک لبها مسدود شود، که در آن صورت آوایی تولید نخواهد شد، یا اینکه باید لبها رها شوند، که در آن صورت بدنبال [p] واژه‌ای شبیه به [ə] تولید می‌گردد. در مورد سایر انسدادیها نیز وضع بدین منوال است. تعجب آور نیست که کودکان به هنگام استفاده از روش «تلفظ شمرده»، اغلب حتی برای تشخیص واژه‌های ساده‌ای مانند *pat* نیز با دشواری مواجه می‌شوند. با استفاده از این روش، معمولاً

در عوض تولید [paet]، تلفظ نادرست [pæætə] تولید می‌شود. اکثر بزرگسالان نیز با شنیدن [pæætə] نمی‌توانند تشخیص دهند که واژه موردنظر *pat* است. برخی از کودکان خود، می‌آموزند که چگونه خطاهای حاصل از «تلفظ شمرده» را نادیده بگیرند. کوشش در راستای حذف خطا از طریق ملزم کردن زبان‌آموزان به «ادای آواها بطور سریعتر»، بندرت با موفقیت همراه است، زیرا، چنین روشی ماهیت پیوستاری گفتار را نادیده می‌گیرد و این را که هر آوایی را می‌توان جداگانه تلفظ کرد، مورد تأکید قرار می‌دهد.

از دیدگاه عملی، توجیه تدریس و یادگیری خواندن بر اساس حرف‌خوانی دشوار می‌نماید. برای یادگیری رابطه فرضی موجود بین حروف و آواها (به‌خاطر بیابورید که حروف در واقع با نماهای واجی مطابقت می‌کنند، نه با آواها)، کودکان باید بر قواعدی حرف‌خوانی تسلط یابند. برای مثال، به یک قاعده مربوط بدواکه‌ها توجه کنید: «اگر دو واکه باهم راه بروند، اولی حرف می‌زند (یا، به زبان غیر کودکان، «موقعی که دو حرف واکه‌ای پشت سرهم ظاهر شوند، واکه نخست معمولاً تلفظ می‌شود، حال آنکه دومی به تلفظ در نمی‌آید».) این آواها در واقع نامهای حروف الفبا هستند، بنا بر این، آوای مربوط به حرف e عبارت است از [iy]. این قاعده در مورد واژه‌های بسیاری، از قبیل *pie*, *bead*, *boat* و *speck* صادق می‌کند. هر چند، در این مورد استثناهای بسیاری وجود دارد، پژوهشهای مربوط به این مورد ثابت کرده‌اند که تعداد واژه‌هایی که از این قاعده تخطی می‌کنند زیادتر از آنهایی هستند که با آن مطابقت می‌نمایند. این واژه‌ها را مورد ملاحظه قرار دهید: *friend*, *said*, *build*, *quick*, *sound*, *view*, *chief*. برای رفع این استناها، قواعد حرف‌خوانی جدیدی می‌توان وضع کرد و به کودکان آموخت: «موقعی که حرف‌های *ie* همراه یکدیگر پدیدار می‌شوند، معمولاً *i* به تلفظ در نمی‌آید و *e* تلفظ می‌گردد». این قاعده جدید می‌تواند تلفظ واژه *chief* را توجیه کند، اما در مورد واژه *pie* کارگر نمی‌افتد. اکنون کودکان دو قاعده منطبق برهم و تاحدودی متناقض دارند. هنگامی که آنان با واژه جدیدی مانند *field* مواجه می‌شوند، چگونه این قاعده می‌تواند کمکشان کند؟ در صورتی که کودکان آن واژه را بشناسند و تشخیص دهند، بدون توسل به قواعد حرف‌خوانی قادر به تلفظ آن خواهند شد. اگر آنان آن واژه را نشاسند و تشخیص ندهند، قواعد حرف‌خوانی کمکشان نخواهد کرد، زیرا نخواهند دانست که کدام یک قابل اعمال است. بنا بر این، حرف‌خوانی در وضعیتی قرار می‌گیرد که باید برای توجیه استناها قواعد بیشتری افزوده شود، و هر قاعده‌ای که افزوده می‌شود خود استثنایی را پدید می‌آورد. در نتیجه، ۱۰۰ تا ۲۰۰ قاعده حرف‌خوانی به وجود می‌آید که اکثر آنها در

يك چهارم موارد اعمال پذیر، صورت نوشتاری را با تلفظ غلط مرتبط می سازد. مشکل اصلی قواعد حرف خوانی غلط بودن قواعد نیست. اگر چنین می بود، متخصصان خواندن می بایست فقط درصدد یافتن قواعد درست برمی آمدند. مشکل عمده حرف خوانی این است که ذاتاً غلط است. دیدگاه حرف خوانی مبتنی بر برداشت نادرست از ماهیت يك نظام نوشتاری الفبایی است. حرف خوانی بطورضمنی این نظر را القا می کند که نظام نوشتاری ما آوایی است و در آن نشانه ها با آواها مطابقت می کنند. اما، ما دریافته ایم که املاي زبان انگلیسی واجی است (که مشخصه های حشورا حذف می کند) و، مهتر اژه مه، واژواجی می باشد (که بدون توجه بد تلفظ های مختلف يك تکواژ، برای آن املاي واحدی عرضه می کند).

از نظر یادگیری خواندن توسط کودک، حرف خوانی با مشکل دیگری نیز مواجه می شود. همان گونه که در فصل مربوط به فراگیری زبان بومی مشاهده کردیم، برخی از کودکان نمی توانند تا پس از یادگیری خواندن، آواهای منفرد را اژه تفکیک کنند. بدون این توانایی زبانی، هر روشی که می کوشد خواندن را از طریق شناسایی حروف با آواهای منفرد بیاموزد، بی تردید باشکست مواجه می شود. و، البته، گستره فرایند خواندن بمراتب بیشتر از شناسایی آواهاست. حتی در مورد کودکانی که می توانند آواها را اژه تفکیک کنند و می توانند بر خطاهای ناشی از شمرده تلفظ کردن واژه ها غلبه نمایند، و حتی اگر امکان تجدیدنظر در قواعد حرف خوانی وجود می داشت، باز هم حرف خوانی يك روش ناکامل برای یادگیری خواندن می شد. روش حرف خوانی این واقعیت را نادیده می گیرد که ما در خواندن با درك مطلب با واژه ها و ساختهای جملات نیز سروکار داریم.

حجم مطالبی که در اینجا به بررسی نارساییهای حرف خوانی اختصاص داده شده، ممکن است برخی از خوانندگان را، بویژه چون بسیاری از متخصصان خواندن و آموزگاران از مشکلات مورد بحث در اینجا آگاهند، سردرگم کند و متأسفانه، در مدارس اغلب حرف خوانی به منزله بهترین روش آموزش خواندن قلمداد می شود. در برخی موارد، فشار وارده از سوی والدین، که دروس حرف خوانی را از زمان کودکی به یاددارند، باعث می شود که مسئولین مدارس دیدگاه حرف خوانی را به کار گیرند. در مسواری دیگر، آموزگاران و مسئولین انتخاب مواد درسی، در زمانی آموزش دیده اند که دیدگاه حرف خوانی هنوز به صورت علمی مورد بررسی قرار نگرفته بود و بدون چون و چرا پذیرفته شده بود. برخی از مدارس ابتدایی مقدار زیادی پول صرف خرید مواد برای خواندن و تمرینهای نوشته شده بر اساس حرف خوانی می کنند و آنها را نه تنها برای خوانندگان مهدی، بلکه برای دانش آموزانی تا کلاس چهارم نیز، که خواندن را بسیار پیش یاد

گرفته‌اند، فراهم می‌نمایند. کودکمی که اصلاً خواندن نمی‌داند، ممکن است از آموزش اولیهٔ مربوط به رابطهٔ بین آواها و حروف بهره‌ای ببرد. این اطلاعات می‌تواند به‌منزلهٔ کلیدی که در را برای خواندن می‌گشاید، به‌کار رود. اما موقعی که کودکان آگاه می‌شوند که نوشتار به‌زبان خودشان مربوط می‌شود، ممکن است دانش زبانی و استعدادهای فراگیری زبان خود را فعال کنند و آنها را در مورد یادگیری خواندن به‌کار بندند. در این مقطع، یادگیری خواندن از طریق خواندن تحقق می‌یابد، نه از طریق «کشیدن دایره» دور واژه‌هایی که دارای واژه بلند هستند.

روش معمول دیگر در امر تدریس خواندن، یعنی دیدگاه واژه خوانی (که گاهی اوقات آن را روش بنگر دِگول^۷ نیز گویند)، می‌کوشد تا نارساییهای حرف‌خوانی را رفع نماید و بی‌قاعدگیهای ظاهری املای زبان انگلیسی را با تشویق کودکان به تشخیص واژه‌های یکپارچه به جای شمرده تلفظ کردن آنها، مرتفع سازد. این روش از قواعد املای انگلیسی، که تعدادشان بسیار زیاد است و بی‌تردید در تبدیل یک کودک بی‌سواد به شخص باسواد مهم می‌باشند، استفاده نمی‌کند. اگر دیدگاه واژه خوانی موفقیتی کسب کند، احتمالاً به‌نظر می‌رسد که به‌خاطر خود کودک باشد نه به‌خاطر روش. درست به‌گونه‌ای که کودکان پیش از ورود به مدرسه، به‌هنگام یادگیری زبان بومی خود، از نمونه‌هایی بسیار محدود، قواعد بسیاری را یاد می‌کنند، ممکن است در مورد نوشتن نیز، بدون توجه به شیوهٔ تدریس آن، قواعد مشابهی استنتاج نمایند.

هرچند روش واژه‌خوانی فاقد برخی از نارساییهای روش حرف‌خوانی است، آن نیز، اساساً به‌دلایل بسیاری از آن نوع، ناقص می‌باشد؛ در این دیدگاه، کودکان یاد می‌گیرند از طریق کار برد راهنماهای مختلف، از قبیل شکل کلی و ظاهر واژه‌ها مفهوم‌پذیری واژه در بافت زبانی، تشخیص ریشه‌ها ووندها، و غیره، واژه‌ها را تشخیص دهند. این مهارتها بی‌تردید برای خواننده مفیدند، اما به‌تنهایی نمی‌توانند منجر به خواندن واقعی شوند.

به‌طوری‌که قبلاً ذکر شد، درک کامل یک نوشته بستگی به تعبیر روستاخت متن و سپس کاربرد دانش درونی شخص دربارهٔ نحو و معناشناسی دارد، که بدان وسیله درک معنا را که زیربنای موارد قابل مشاهده را تشکیل می‌دهد، تحقق می‌بخشد. در کلاس درس واقعی، کودک معمولاً نمی‌تواند بیش از تشخیص واژه‌ها یاد گیرد از آن به‌بعد، یادگیری وی کم و بیش بستگی به خود او دارد. خوشبختانه، دانش نحوی یا معناشناختی لازم برای خواندن توأم با درک، بخشی از توانش زبانی کودک را تشکیل می‌دهد، زیرا وی بر زبان بومی خود

سلط دارد. در نتیجه، در صورت وجود يك نیروی محرك در کلاس، کودکان معمولاً خود می آموزند که معانی عبارات، جمله ها، پاراگراف ها، و کتابها را درک کنند.

از آنجا که شواهد مشخصی وجود دارد که تأیید می کند کودکان بسیاری از جنبه های خواندن را بدون آموزش زیاد فرا می گیرند، معقول می نماید حداقل احتمال بدهیم که یادگیری خواندن، همانند یادگیری صحبت کردن، يك فرایند طبیعی است. اگر کودک متوجه شود که نوشتار شیوه ای برای عرضه زبان است، فرایند خواندن ممکن است در وی بطور طبیعی به انجام رسد، که فقط بستگی دارد به قرار گرفتن در معرض نوشته به مقدار کافی، دستیابی به سطح بخصوصی از رشد جسمانی و ذهنی (که معمولاً تا هفت سالگی حاصل می شود)، و نوع نگرش مثبت و انگیزشی که در مورد یادگیری موفقیت آمیز زبان خارجی ضروری تشخیص داده شده است. در برخی جوامع، در مدرسه به کودک خواندن یاد داده نمی شود؛ همچنین، تا وقتی که کودک خواندن را یاد گرفته نباشد، اجازه ورود به مدرسه نمی یابد (چنین وضعی در مورد ایسلند گزارش شده است). همچنین باید متذکر شد که حتی در مواردی که خواندن تدریس می شود، یادگیری خواندن ممکن است مستقلاً صورت گیرد، به دلیل اینکه آموزگار از روش حرف خوانی، واژه خوانی، یا هر روش دیگر استفاده می کند تا خواندن را بیاموزد، و بعد، پس از گذشت چند ماه، دانش آموزان بتوانند بخوانند، نمی توان نتیجه گرفت که کودکان به خاطر روشهای آموزگار خواندن را یاد می گیرند. ممکن است آنان علی رغم وجود آن روشها، خواندن را یاد بگیرند. همه آنچه که باید با اطمینان گفته شود این است که، تدریس و یادگیری در دوره زمانی یکسانی رخ می دهد؛ نمی توان با اطمینان گفت که تدریس موجب یادگیری می شود.

در حال حاضر، کوششهای پژوهشی متخصصان تعلیم و تربیت، زبان شناسان، و روان شناسان بطور فزاینده ای از دیدگاه شناختی خواندن حمایت می کنند. بر روشهای تدریس مفصل و ساختار دار و سوگیری جدید از سهم بودن کودک در فرایند یادگیری، و همچنین بر نقش آموزگار در تسهیل آن فرایند تأکید کمتری می شود. همان گونه که آموزگاران متبحر همیشه تشخیص داده اند، آسوزگار باید متونی را برای خواندن انتخاب و فراهم نماید که مورد علاقه کودکان باشند. همچنین، محتوا و میزان دشواری این متون باید متناسب با کودکان برگزیده شود. افزون بر آن، آموزگار وظیفه دارد که میزان پیشرفت کودک و یادگیری خواندن را ارزیابی کند و در صورت لزوم کمکهای لازم را به وی بکند.

اغلب، میزان پیشرفت در خواندن به وسیله آزمونهای تشخیص داده می شود که در آنها از کودک خواسته می شود تا با صدای بلند بخواند. این کار لازم است، زیرا خواندن واقعی را، که در آن خواندن به طریق صامت انجام می شود، نمی توان بطور مستقیم مشاهده

نمود، اما باید توجه کرد که توانایی خواندن توأم با درك و توانایی بلند خواندن بدون خطا، یکسان نیستند. همه خواننده‌ها گاهی اوقات به‌هنگام خواندن مرتکب خطا می‌شوند و از نوشته انحراف حاصل می‌کنند. این قبیل انحرافات بطور طبیعی حاصل درگیری فعالانه خواننده در فرایند خواندن است، و درواقع، ممکن است برای سریع‌خوانی ضروری باشند. این انحرافها به‌هنگام بلند خواندن بیشتر معلوم می‌شوند، اما تا جایی که به درك لطمه‌ای وارد ننمایند، مضر نیستند. خواننده‌ای که واژه *someone* را به‌صورت *somebody* می‌خواند، حتی اگر وی بکرات مرتکب این خطا شود، در خواندن مشکلی ندارد. این جایگزینی خللی در درك مطلب ایجاد نمی‌کند؛ درواقع، اینکه خواننده متن را فهمیده است، خود حاکی از درك مطلب می‌باشد. شمردن تعداد اشتباهات کودک به‌هنگام بلند خواندن، چیز زیادی در مورد مشکلات کودک روشن نمی‌سازد، بلکه، نوع خطاها باید مورد ملاحظه قرار گیرد، زیرا، همان گونه که در مورد فراگیری زبان بومی و خارجی گفته شد، تجزیه و تحلیل خطاها دانشی را روشن می‌سازد که زیربنای کنش قابل مشاهده را تشکیل می‌دهد. برخی از خطاها، مانند خطای ذکر شده در بالا، طبیعی و بی‌ضرر هستند، حال آنکه برخی دیگر اشتباهات کنشی ساده باشند و بطور تصادفی و بدون تأثیر بر درك مطلب ظاهر شوند. سایر خطاها ممکن است نشانگر مشکلات ناشی از خواندن واقعی باشد، مثلاً موقعی که کودک ترتیب حروف واژه‌ها را بدفعات زیاد عوض می‌کند (واژه *was* را به صورت *saw*، یا *but* را به صورت *tub* می‌خواند)، یا زمانی که کودک بسیار کند، واژه به‌واژه، و بدون مدرك می‌خواند، یا در مواردی که خواننده واژه‌ها یا گروه‌های بسیاری را از متن حذف می‌کند و قسمتهای مهمی از معنا را از دست می‌دهد. افزون بر اینها، خطاهای دیگری وجود دارند که ویژگیهای لهجه خود کودک را باز می‌تابانند. این مطلب در فصل آینده مورد بحث قرار خواهد گرفت. درهريك از موارد فوق، آموزگار زمانی می‌تواند به‌كسودك كمك مؤثر كند که فرایند خواندن و عوامل مشکل‌آفرین عمده را بشناسد.

بحث ما فقط پیرامون چند جنبه خواندن متمرکز شده است. بسیاری از سایر عوامل مؤثر در خواندن در خارج از حوزه دانش زبان‌شناس قرار می‌گیرند، و بدین علت است که زبان‌شناسان نباید برای تدریس خواندن روشهایی پیشنهاد کنند. برای مثال، محتوای مواد مربوط به خواندن را باید متخصص خواندن تعیین کند، که با یافته‌های انواع رشته‌ها از جمله روان‌شناسی و زبان‌شناسی، آشنا می‌باشند. اینکه نخستین کتابهای مورد استفاده در آموزش خواندن باید دارای تصاویر باشند یا نه، مسئله‌ای است که زبان‌شناسی نمی‌تواند آن را مشخص کند. اما، اگر آموزگاران در مورد ماهیت زبان و تواناییهای زبانی کودک

اطلاعاتی داشته باشند، برخی جنبه‌های مسئله محتوا ممکن است بهتر درک شود. برای مثال، بررسی فراگیری زبان توسط کودک بوضوح نشان می‌دهد که گفتار کودک معمولاً به مراتب پیچیده تر از مواد نوشتاری است که برای خواندن به وی داده می‌شود. کودکان به طور خودبخودی جمله‌های طولانی و مرکب تولید می‌کنند، حال آنکه اکثر کتابهای ابتدایی حاوی جمله‌های کوتاه و ساده‌اند. ممکن است کاربرد این قبیل جمله‌های ساده از نظر یادگیری دارای مزایای روانی باشد، اما این موضوع بطور جامع مورد بررسی قرار نگرفته است، زیرا در گذشته بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، بطور غلط، فرض بر این داشته‌اند که کودکان در گفتار خود از ساختارهای نحوی پیچیده زیاد استفاده نمی‌کنند. این قبیل مسایل شایستگی بررسی دقیق را دارند، اما چنین بررسی‌ای باید بر اساس دیدگاهی صحیح از زبان استوار باشد.

فرایند خواندن، تدریس و یادگیری خواندن دارای جنبه‌های بسیار دیگری نیز هستند که در اینجا ذکری از آنها به میان نیامده است. پیچیدگی کل این موضوع بقدری گسترده است که هیچ پژوهشگر یا هیچ رشته‌ای نمی‌تواند بنتهایی بر کلیه جنبه‌های آن تسلط یابد.

فوشتار

فوشتار حداقل سه وظیفه جداگانه دارد که عبارتند از ایجاد حروف؛ املا و قواعد مربوط به نقطه گذاری، نوشتن با حروف بزرگ، و هجابندی؛ و نمایاندن جنبه‌های خلاق ارتباط از طریق کاغذ. وظیفه نخست مستلزم مهارتهای حرکتی است و به مسایل زبانی بی ارتباط می‌باشد. وظیفه دوم با رابطه موجود بین نظام نوشتاری و نظام آوایی زبان می‌شود، ارتباط پیدا می‌کند و وظیفه سوم چنان پیچیده است که هیچ روشی تاکنون وضع نشده است که آن را به انجام رساند.

بسیاری از نظراتی که در بالا در مورد تدریس خواندن ارائه شد، به مسایل املائی مربوط می‌شوند. بی تردید، هر روشی که املا را از طریق عکس دیدگاه «تلفظ شمرده» تدریس کند، با همان مضار و مزایای مواجه خواهد شد. هر چه حروف در نمایاندن آواها از ثبات بیشتری برخوردار شوند، دانش آموز با مشاهده تلفظ آنها بهتر می‌تواند املا را یاد گیرد. اما، این گفته عموماً فقط در مورد واژه‌های ساده‌ای مانند *sad*, *bag*, *pad*, *mad* و *glad* صدق می‌کند. کودکی که می‌کوشد املاي واژه *photograph* (که به صورت [sáfmr] تلفظ می‌شود) یا *sophomore* (که به صورت [fótə græf] تلفظ می‌شود) را بر اساس تلفظ یاد گیرد، بی تردید با دشواریهایی مواجه خواهد شد. اگر

صراحتاً به کودک گفته شود که املا منعکس‌کننده تلفظ است، امکان دارد املای وی با توجه به آنچه که آموزگار آموخته ضعیف باشد، یا به این نتیجه برسد که آموزگار کلاس اشتباه می‌کند و بدین ترتیب سعی نماید خود مستقلاً طریق کارکرد این نظام را دریابد.

به هنگام تدریس نظام نوشتاری زبان انگلیسی، باید بر موارد با قاعده تأکید شود. واژه‌های مندرج در شکل ۱-۲۵ را مورد ملاحظه قرار دهید. در ستون نخست، حرف‌های *oo* نمایانگر آوای [U] هستند؛ در ستون دوم، حرف‌های *oo* به صورت [u] تلفظ می‌شوند. در اینجا یک نظام درکار است. عموماً، حرف‌های *oo* پیش از *k* به صورت [U] و در جایگاه‌های دیگر به صورت [u] تلفظ می‌شوند. در مورد این قاعده استثنائاتی وجود دارد، از قبیل *flood*، اما، در تدریس املا، اگر ترتیب مواد مورد تدریس تعمیم‌ها را منعکس کنند، برای دانش‌آموز بسیار مفیدتر خواهد بود. برای مثال، یکی از درس‌ها ممکن است واژه‌های ستون ۱، و در درس بعدی واژه‌های ستون ۲ را دربرگیرد. چه بسا کودک بیشتر دوست دارد الگوها را ببیند، تا مخلوطی از واژه‌های این دو ستون را. برای سامان دادن مواد آموزشی به طریق مذکور، آموزگار باید از تلفظ واژه‌ها آگاه باشد، نه صرفاً از صورت املایی آنها. کودکان بر تلفظ اشعار دارند، و اغلب می‌کوشند در املای خود از آن استفاده کنند. کودکانی که واژه *everything* را به صورت *evrithin* می‌نویسند، املای خود را هر چه بیشتر به تلفظ عادی خود نزدیک می‌کنند. علاوه بر تسلط بر قواعد آوایی و املایی، کودکان همچنین باید یاد بگیرند که این رابطه همیشه پایدار نیست.

شکل ۱-۲۵

ستون ۱	ستون ۲
book	room
shook	soon
took	tooth
cook	smooth
look	loose
hook	boot
nook	bloom

کودکان، و حتی بزرگسالان، در مراحل بعدی یادگیری املا، با دشواریهای مربوط

به‌ویژه گیهای واژ-واجی نظام نوشتاری ما مواجه می‌شوند. مثلاً آیا واژه‌ای که بدصورت [kánfədəns] تلفظ می‌گردد، بدصورت *confidence* نوشته می‌شود یا بدصورت *confidence*؟ هیچ قاعده‌ای وجود ندارد که بتواند صورت آوایی واملایی چنین موردی را به یکدیگر ارتباط دهد، زیرا واژه [ə] می‌تواند به‌وسیله حرف *a*، حرف *e*، یا به‌وسیله سایر حروف واژه‌ای نیز نمایانده شود. در صورتی که نویسندهٔ املا از ویژگیهای واژ-واجی املای زبان انگلیسی مطلع باشد، می‌تواند از واژه‌های مرتبط با واژه مورد نظر استفاده کند. برای مثال، واژه‌های *confide*، *confident* و *confidential* را مورد ملاحظه قرار دهید. دانستن املای هر یک از این واژه‌ها به‌منزلهٔ کلیدی برای کاربرد حرف واژه‌ای صحیح در پایان واژه مورد اشکال است. در این باره، واژهٔ *confidential* بهترین کلید می‌باشد؛ حتی اگر شخص از املای آن هم مطلع نباشد، در گفتار، واژه مورد نظر با تکیه ادا می‌شود، و واژه‌های تکیه‌دار بیش‌ازهمه رابطهٔ مستقیم با صورت املایی دارند. از این رو، شخصی که بر صورت املایی تسلط دارد، چون از ماهیت واژ-واجی املای انگلیسی مطلع است و توان مقایسهٔ واژه‌هایی را دارد که در داشتن تکواژهای خاصی مشترکند، می‌تواند مسایل مربوط به املا را حل کند. البته، در پاسخ به سؤال مطروحه در بالا می‌توان گفت که، *confidence* صورت املایی صحیح است.

نقطه‌گذاری و هجابندی نیز به گفتار مربوطند، اما، همان گونه که در مورد املا گفته شد، این رابطه اغلب غیرمستقیم است. کاربرد نقطه در پایان یک جملهٔ نوشتاری ممکن است همراه با یک مکث کوتاه و یا بهتر شدن صدا باشد، اما همیشه چنین نیست. افزون بر آن، یکی از مشکلات عمدهٔ نقطه‌گذاری، یعنی کاربرد ویرگول. رابطهٔ تنگاتنگ با ساخت نحوی جمله دارد تا با جایگاه مکث در گفتار. از این رابطه می‌توان در تدریس نقطه‌گذاری بهره جست، اما کاربرد آن نیازمند آگاهی آموزگار از ساخت نحوی و ساختهای زبان انگلیسی است. اغلب گفته می‌شود که قواعد مورد استفاده برای تجزیهٔ واژه به هجاهای تشکیل‌دهنده‌اش، مبتنی بر نقطه‌گذاری است، اما، بررسی این قواعد روشن می‌سازد که آنها مبتنی بر ساخت تکواژی واژه هستند. از این رو، واژهٔ *longer* در بسیاری از لهجه‌ها بصورت [lɒŋ - gər] تلفظ می‌شود (خط تیره نشانگر مرز هجاست)، اما، از آنجا که *er* نمایانگر یک پسوند می‌باشد، در صورت نوشتاری به شکل *long - er* تقسیم می‌شود.

آگاهی از تفاوت‌های موجود بین گفتار و جنبه‌های مختلف نوشتار، از قبیل املا، نقطه‌گذاری، و هجابندی، می‌تواند به آموزگار کمک کند تا علت برخی از خطاهای معمول و مشترک در نوشته‌های کودکان را دریابد. به عنوان آخرین مثال، مشکل بسیاری از کودکان

را به‌هنگام یادگیری کاربرد صحیح آپستروف^۸، مورد ملاحظه قرار دهید. کودکان، بسیاری اوقات *girl's* را به‌صورت *girls* می‌نویسند. علت این خطا کاملاً روشن است و آن اینکه صورت آوایی این دو واژه کاملاً یکسان است، بنابراین کودکان آنها را به یک صورت می‌نویسند. افزون بر آن، آپستروف هیچ محتوای آوایی ندارد؛ یعنی، آپستروف خود نمایانگر هیچ آوایی نیست. در نتیجه، صورت گفتاری واژه نشانه‌ای ندارد تا مشخص کند که آیا آپستروف باید در صورت نوشتاری به کار برده شود یا نه.

هنگامی که ما توجه خود را به جنبه‌های پیچیده‌تر نوشتار معطوف می‌داریم، واقعیت‌های زبان‌شناختی مربوط به نحو و فراگیری زبان توسط کودک، در آنها نقش مهمی ایفا می‌کنند. در زیر قسمتی از یک تکلیف نوشتاری یک دانش‌آموز کلاس دوم ارائه می‌شود. این نوشته مشخص می‌کند که نوشته‌های کودکان اغلب تکرارهای یکنواختی از جمله‌های ساده هستند.

Mother was baking a cake. She wanted some milk. Billy said "I will go to the store." Mother gave Billy some money. He put on his coat. At the corner, he met a friend. The friend had a new bike.

کودکی که این متن را نوشته است، در گفتار روزمره خود جملاتی بسیار پیچیده‌تر و جالب‌تر تولید می‌کند، که در زیر نمونه‌هایی از آن ارائه می‌شود.

(3) I saw a long train which was being pulled by three locomotives.

(4) That boy in the red jacket is the one who lives in the apartment across the hall from ours.

در هر دو جمله فوق فرایند نحوی درونه‌سازی به کار رفته است. برای مثال، به جمله واژه‌هایی توجه کنید که در آنها از ضمائر موصولی *who* و *which* استفاده شده است. کودک بوضوح از کاربرد این قبیل جمله‌ها مطلع است، لیکن در نوشتار خود از کاربرد آنها اجتناب کرده است. وی می‌توانست جمله (5) را هم بنویسد.

(5) At the corner, he met a friend who had a new bike.

این تفاوت بین گفتار و نوشتار را چگونه می توان توجیه کرد؟ در حال حاضر پاسخ گفتن به پرسش فوق غیر ممکن می نماید، این موضوع هنوز مورد بررسی قرار نگرفته است. اما، در ارتباط با این موضوع می توان دو نکته را مطرح ساخت. نکته نخست به رفتار رایج بین آموزگاران درس نوشتن است، یعنی، گسایش به اصلاح هر خطای املائی و نقطه گذاری ای که کودک به هنگام نوشتن مرتکب می شود. هر چند املا و نقطه گذاری باید آموخته شود، روشن نیست که توجه مداوم به این قبیل مسایل مطلوب است یا نه. اگر نوشته های کودک پیوسته به خاطر خطا در گذاشتن ویرگول اصلاح شود، وی ممکن است از نوشتن جمله های پیچیده، که در آنها ویرگول به کار می رود، اجتناب ورزد. دومین عامل مؤثر در این باره عبارت است از مواد نوشتاری که کودک در معرضشان قرار می گیرد. قبلاً متذکر شده ایم که کتابهای درسی کودکان اغلب حاوی جمله های ساده هستند، و، یکی از کتابهای درسی کودکی که قطعه ای از نوشته وی در بالا نقل شد، جملات زیر را در برداشت.

John and Billy went to a movie. The picture was about a horse. He was brown and had white spots. His name was Spotty.

کودکی که از چنین کتابی استفاده می کند، ممکن است چیزی یاد بگیرد که کسی قصد تدریس آن را نداشته باشد. یعنی اینکه، مواد نوشتاری باید حاوی جمله های ساده پی در پی باشد. در واقع، درست عکس این صادق است، زیرا نوشته ها معمولاً از نظر نحوی پیچیده تر از گفتار هستند.

توانایی مردم در استفاده از توانش زبانی خود، اغلب به هنگام روبرو شدن با نوشته بیشتر می شود. برای مثال، سخنگویان انگلیسی زبان بندرت جمله ای مثل جمله (6) تولید می کنند:

(6) The book that the girl who is in the class I teach bought is pornographic.

اگر شما جمله (6) را می شنیدید، نخستین واکنشان در برابر آن ممکن بود این باشد که، جمله غیر دستوری است. لیکن، موقعی که آن را به صورت نوشتاری می بینید، می توانید مفهوم کاملی را از آن استنباط کنید. شما معنای آن را می دانید، و می توانید ثابت کنید که از قواعد درونه سازی زبان انگلیسی تخطی نکرده است. ممکن است جمله فوق

را بدخاطر داشتن سبک نامطلوب نپذیرید، اما نکته این است که موقعی که به صورت نوشته درمی آید، می‌توانید آن را بفهمید، حال آنکه ممکن است صورت گفتاری آن غیر قابل درک باشد. هر چند جمله (۵) به عنوان یک مثال اغراق آمیز به نظر می‌رسد، اما حاکی از این واقعیت است که نوشتار می‌تواند از زبان به طریقی غیر از گفتار استفاده کند، و چنین نیز می‌کند. در صورتی که خواننده قسمتی از معنای یک نوشته را متوجه نشود، می‌تواند آن را دوباره بخواند. نویسندگان خود می‌توانند در نوشته‌هایشان تجدید نظر کنند و آنها را بهتر کنند. شخصی که در نوشتن مبتدی است، همانند خواننده مبتدی، باید یاد گیر دکه بین گفتار و نوشتار تفاوت‌هایی وجود دارد، و دیگر اینکه؛ به منظور بهتر نوشتن، نمی‌توان فقط جملات مورد استفاده در گفتار را روی کاغذ ثبت نمود. تأسف انگیز است که بسیاری کتابهای درسی و آموزگاران، کودکان را تشویق می‌کنند تا جملاتی ساده‌تر از جملات گفتارشان بنویسند. در صورتی که قرار بر این باشد که کودکان در نهایت یک سبک نوشتاری کامل و جامعی را فراگیرند، عکس این مورد باید صدق کند.

هر چند در اینجا تدریس املا و نوشتار را مورد بحث قرار دادیم، اما کاملاً امکان دارد که این جنبه‌های زبان نیز، همانند شیوه‌ای که در بالا برای خواندن پیشنهاد شد، بطور طبیعی یاد گرفته شوند، کودک ممکن است در نتیجه قرار گرفتن در معرض مواد نوشتاری به میزان بسیار، بتواند اصول مربوط به املا، نقطه گذاری، ساختار مواد نوشتاری، و غیره را، که از ویژگیهای یک نوشته قابل قبول می‌باشند، ملکه ذهن خود کند. خواندن در سطحی وسیع، همراه با فرصت زیاد برای نوشتن، می‌تواند در به وجود آوردن یک نویسنده متبحر بیشتر موثر باشد تا تمرینهای مهارتی خاصی که توجه خود را بر مشکلات املائی، تشخیص پاراگراف، یا کاربرد آپستروف متمرکز می‌کند، در واقع، چنین تمرینهایی بیشتر برای آزمودن به کار می‌روند تا برای آموختن، برای مثال، هنگامی که به کودکان فهرستی از جمله‌هایی را می‌دهیم که فاقد نقطه گذاری هستند، و از آنان می‌خواهیم تا پس از جمله‌های خبری نقطه، و در انتهای جمله‌های سؤالی علامت سؤال بگذارند، در واقع مشخص می‌کنیم که انجام چنین کاری را آنان یاد گرفته‌اند یا نه. این خود موجب تمرین نقطه گذاری می‌شود، اما دانش لازم برای انجام این کار را نمی‌آموزد.

مشکلات رشد زبانی

اکثر دانش آموزان سالهای نخست مدرسه نیاز به آموزش خاص در مورد فراگیری زبان ندارند، اما، البته، تعدادی از آنان نیازمند یاری گفتار درمانگرها هستند. تشخیص کودکانی که واقعاً نیازمند گفتار درمانی هستند، برخلاف انتظار، ساده و بدون مشکل نیست

برخی از جنبه‌های زبان تاپس از پنج یا شش سالگی فرا گرفته نمی‌شود؛ اینها را نباید با مشکلات فراگیری زبان اشتباه کرد. به طریق مشابه، تفاوت‌های لهجهای باید از مشکلات تولیدی واقعی متمایز شود. آنان که مشول تشخیص و رفع مشکلات مربوط به فراگیری زبان هستند، باید از فراگیری عادی زبان گونه‌گونیهای لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای بخوبی آگاه باشند. در يك مطالعه مربوط به زبان و زبان‌شناسی، نمی‌توان ازدشواریهایی معمول در فرایند رشد زبانی توصیف مفصلی ارائه کرد، اما حداقل ذکر چند نکته لازم می‌نماید.

بسیاری از کودکان به هنگام ورود به کودکان بر کلیه واحدهای آوایی زبان انگلیسی تسلط ندارند. برای مثال، معمولاً کودکان پنج ساله در تولید [r] دچار مشکل می‌شوند. به نظر بزرگسالان، کودکان اغلب [r] را مثل [w] تلفظ می‌کنند، اما بررسی دقیق نشان می‌دهد، [w] ای را که آنان جایگزین [r] می‌کنند، معمولاً از [w] ای که در واژه‌هایی ظاهر می‌شود که بزرگسالان نیز آنها را با [w] تلفظ می‌کنند، متفاوت است. از این رو، کودک ممکن است واژه *red* را به صورت [wəd] تولید کند، یعنی به صورتی که بزرگسالان واژه *wed* را تلفظ می‌نمایند، اما، تولید آن در واقع از تولید کودکان *wed* نیز متفاوت است. مشکلات تولیدی مربوط به [r]، و نیز واحدهایی از قبیل [l] و [s]، در سنین پایین‌تر نیازمند گفتار درمانی نیست، زیرا معمولاً آنها بعداً برطرف می‌شوند. اما، اگر این قبیل مشکلات تا سن هفت سالگی ادامه یابد، لازم است رشد زبانی کودک مورد بررسی قرار گیرد.

هرچند رفع مشکلات گفتاری شدید همیشه سهل نیست، اما می‌توان آنها را تا پنج سالگی مشخص کرد. روشهای معالجه این قبیل موارد از وظایف گفتار درمانگرهاست، اما چند اصل بنیادین در مورد واج‌شناسی را باید در ارتباط با این مسئله در نظر داشت؛ نخست، کاربرد نشانه‌های آوایی مخفف از سوی گفتار درمانگرها نباید این واقعیت را مخدوش کند که هر واحد آوایی مشتمل بر ترکیبی از مشخصه‌های آوایی است. بسیاری از آواها دارای تعدادی مشخصه مشترک هستند و تفاوت آنها فقط در يك یا دو فعالیت مربوط به مجرای گفتار است. از این واقعیت می‌توان در گفتار درمانی بهره جست، زیرا در آموزش تولید آواها می‌تواند مؤثر و کارآمد باشد. از این رو، کودکی که آواهای [m]، [n]، و [ŋ] را به ترتیب به صورت‌های [b]، [d]، و [g] تولید کند، نیاز به آموختن سه آوای جداگانه ندارد. این واحدهای آوایی هم دارای مشخصه مشترک [ـ+ خیشومی] هستند که مهمترین فعالیت مجرای گفتاری است که آنها را از [b]، [d]، و [g] متمایز می‌سازد، در نتیجه، گفتار درمانگر فقط باید روی پایین آوردن ملاز کار کند. هر وقت کودک

بتواند کنش خود در این باره را کنترل کند، مشکل وی در مورد همه واحدهای آوایی [+خیشومی]. کم و بیش بطور همزمان رفع خواهد شد.

مفهوم زبان‌شناختی دیگری که به کار گفتار درمانگر می‌آید، عبارت است از ایجاد تمایز بین توانش زبانی و کنش زبانی، حتی کودکانی که نابسامانیهای گفتاری شدید دارند، به اعتبار اینکه نظام آوایی خود را می‌دانند، دارای يك توانش زبانی کاملاً پیشرفته هستند. اما، به خاطر نوعی مشکل فیزیولوژیکی، عصبی- فیزیولوژیکی، یا روانی، کنش زبانی آنان ممکن است از انعکاس این دانش بازماند. برای مثال، کودکانی که تیغه زبانشان از نظر جسمانی گرفتار نوعی نابسامانی است، ممکن است نتوانند همخوانهای [+ تیغه‌ای] را به طور صحیح تولید کنند، لیکن امکان دارد بتوانند بین تولید *tea* و *pea* توسط يك شخص دیگر تمایز قائل شوند (که در آنها [p] يك آوای [- تیغه‌ای]، و [t] يك آوای [+ تیغه‌ای] است، و این مشخصه عامل اصلی تمایز بین این دو واحد آوایی است). چنان کودکانی، هر چند از نظر جسمانی ناتوانند و خود قادر به تولید آن نمی‌باشند، اما از آن تمایز مطلع هستند. تشخیص این واقعیت، گفتار درمانگر را قادر می‌سازد تا بتواند بیشتر بر خود مشکل تولید تمرکز داشته باشد تا اینکه وقت خود را برای آموزش ماهیت این تمایز به زبان‌آموزان تلف کند- یعنی، موردی را که خود کودکان از آن آگاه هستند.

آنان که با مشکلات تولیدی در ارتباطند، همچنین باید به خاطر داشته باشند گفتار هادی ماهیتی پیوسته دارد. در گذشته، بسیاری از گفتار درمانگرها به جای کار کردن روی آواها در بافت واژه‌های عادی، روی واحدهای آوایی مجزا کار می‌کردند. از این رو، اگر کودکی در مورد مشخصه [رهش دفعی] مشکل داشت، و در نتیجه، نمی‌توانست انسدادیهای [p, b, t, d, k, g] را بدرستی تلفظ کند، گفتار درمانگر می‌کوشید تا تولید این آواها را به وی بیاموزد، و تشخیص نمی‌داد که هر کوششی در راستای تولید آنها بطور مجزا، معمولاً منجر به انحراف، یعنی ظاهر شدن واژه‌ای به همراه همخوان می‌شود. در مورد کودکانی که مشکوک به داشتن مشکلات شنیداری ای هستند که بر رشد گفتارشان اثر می‌نهد، آزمونهایی به عمل آمده است. در این آزمونها از کودکان خواسته می‌شود تا به واحدهای آوایی جداگانه یا به واژه‌های ضبط شده‌ای که ترکیباتی از واحدهای آوایی جداگانه می‌باشند، پاسخ گوید. واقع، ممکن است واژه یا آوای مورد نظر چنان بد تولید شود که حتی کودکی که مشکل شنیدن ندارد، نتواند آن را تشخیص دهد. واژه *sun* (یا هم آوای آن *son*) را مورد ملاحظه قرار دهید. این واژه به صورت [sən] تلفظ می‌شود. اگر این واژه «آوا به آوا» تلفظ شود، احتمال زیاد می‌رود که به صورت [nə] - [ə] - [sə] تولید گردد. نشانه آوایی [ə] نمایانگر انسدادی

چاکنایی است، که به کمک انسداد موقت جریان هوا در تارآواها تولید می‌شود. در زبان انگلیسی، هنگامی که سخنگویان می‌کوشند واکه‌ای را تولید کنند، این آوا پیوسته ظاهر می‌گردد، که آغاز آن همراه با وضعیت پیش از گفتار مورد بحث در بخش ۳ است. انسدادی چاکنایی معمولاً بین واکه‌ها، و گاهی اوقات در جایگاه آغازین، در اصطلاح نفی، که اغلب بصورت *uhuh* نوشته می‌شود و به صورت [ʔəʔə] تلفظ تلفظ می‌گردد، ظاهر می‌شود. در برخی لهجه‌های انگلیسی، انسدادی چاکنایی گاهی اوقات به جای [t] به کار برده می‌شود، مثلاً تلفظ واژه *bottle* به صورت [baʔəl]. از این رو، کودکانی که [ʔ] را در واژه‌ای می‌شنوند، ممکن است آن را به صورت [t] تعبیر کنند. حال، ممکن است زنجیره [nə] - [ʔə] - [sə] را واژه *stun* تعبیر کنند، نه *sun*. در این مورد هیچ گونه مشکل شنیداری در کار نیست. تشخیص نادرست کودک در این باره ناشی از محرک انحرافی‌ای است که از وی خواسته شده تا بدان پاسخ گوید.

چون در این فصل، و در سراسر این کتاب، هدف اصلی ما توجه به رشد زبانی عادی و ویژگیهای زبانی مشترک میان اکثر سخنگویان است، دربارهٔ مشکلات مربوط به رشد زبان دیگر سخنی نخواهیم گفت. به هر حال، بسیاری از یافته‌های پژوهشهای زبان‌شناختی برای درک رشد زبانی غیر عادی و ایجاد روشهایی برای درمان مشکلات رشد زبانی ضروری هستند.

خلاصه

زبان‌شناسی در مورد تدریس خواندن یا نوشتن به کودکان خردسال روش خاصی پیشنهاد نمی‌کند. با وجود این، هر آموزگاری باید در مورد ماهیت زبان، رابطه بین گفتار و نوشتار، و واقعیت‌های مربوط به فراگیری زبان توسط کودک، اطلاعات معتبری داشته باشد. تنها از این طریق است که آموزگاران می‌توانند نارساییهای روشها و تمرینهای موجود دربارهٔ آموزش خواندن و نوشتن را تشخیص دهند و از آنها اجتناب ورزند. بسیاری از یافته‌ها و فرضیه‌های زبان‌شناسی جدید برخی از بنیادی‌ترین فرضیه‌های آموزش ابتدایی دربارهٔ زبان و کاربرد زبان را مورد سؤال قرار می‌دهد. متخصصان تعلیم و تربیت، زبان‌شناسان، روان‌شناسان، و سایر افرادی که با کودکان، یادگیری، و زبان سروکار دارند، باید همدیگر را یاری رسانند تا بتوانند فرایند خواندن، یادگیری خواندن و نوشتن، و امکان بهسازی مواد و تکنیک‌هایی را که بطور مؤثر به آموزگاران کمک می‌کنند تا امر یادگیری را برای کودکان آسانتر نمایند، بررسی کنند. به طریق مشابه، تشخیص و رفع مشکلات رشد زبانی کودکان نیاز به درک ویژگیهای زبان رشد هادی زبان دارد.

جستار بیشتر

۱- کسی که دوره آموزشی نمونه‌خوانی^۹ را طی نکرده باشد، اغلب به‌هنگام خواندن دست نوشته، مرتکب خطا شده و مواردی از این نوع را نادیده می‌گیرد: حروف مخدوف (*consitution* به عوض *constitution*)، حروف مقلوب (*belnog* به عوض *belong*)، واژه‌های مخدوف (*people tend believe* به جای *people tend to believe*)، واژه‌های تکراری (*Harry is is angry*)، و حتی سطرهای تکراری. (در مورد خطای آخر معمولاً در پایان یک صفحه و آغاز صفحه بعدی، یا در مورد واژه‌های مخدوف یا تکراری، در پایان یک سطر و آغاز سطر دیگر ظاهر می‌شود). این مورد را، به گونه‌ای که در این فصل مورد بحث قرار گرفت، براساس فرایند خواندن توجیه کنید.

۲- قواعد حرف‌خوانی زیر از نوعی هستند که توسط تئودور کلاپر^{۱۰} مورد بررسی قرار گرفته‌اند. برای هر یک از آنها دو مثال ارائه شده است؛ نخستین آنها واژه‌ای است که از قاعده پیروی می‌کند؛ دومی یک استثنا به‌شمار می‌رود. برای هر قاعده سه واژه اضافی (یا بیشتر) بیان کنید.

(الف) اگر واژه‌ای فقط یک حرف واکه‌ای داشته باشد و آن حرف در جایگاه پایانی قرار گیرد، معمولاً به‌صورت نام الفبایی خود تلفظ خواهد شد (برای مثال، *a* به‌صورت [ey]، *e* به‌صورت [iy]، *o* به‌صورت [ow] تلفظ می‌شود).

she *do*

(ب) در صورتی که واژه‌ای دو حرف واکه‌ای داشته باشد، به طوری که یکی از آنها *e* باشد و در پایان واژه ظاهر گردد، این *e* پایانی غیرملفوظ می‌شود و حرف واکه‌ای دیگر عموماً به‌صورت نام الفبایی خود تلفظ می‌گردد.

made *some*

(ج) توالی حروف *ow* معمولاً به‌صورت [ow] تلفظ می‌شود.

low *cow*

(د) حرف *g* پیش از حرف *i* یا *e* معمولاً به‌صورت [j] تلفظ می‌شود.

gin *give*

۳- املاهای زیر بر گزیده‌ای از نوشته‌های يك دختر سال دوم و يك دختر سال هفتم هستند. املاهای صحیح آنها در داخل پرانتز ارائه شده است.

سال دوم		سال هفتم	
capten	(captain)	benefitiary	(beneficiary)
choklet	(chocolate)	numberous	(numerous)
meny	(many)	pronounciation	(pronunciation)
minits	(minutes)	repeatition	(repetition)

بین نوع خطاهای دختر سال دوم و سال هفتم تفاوت اساسی وجود دارد. براساس روابط موجود بین نشانه‌های نوشتاری، آواها، و نمای واجی، پیرامون این تفاوت بحث کنید.

فصل ۲۶

لهجه اجتماعی و مدرسه

امروزه، یکی از مسائل عمده تعلیم و تربیت مربوط به لهجه‌های غیر معیار می‌شود. بسیاری از کودکان، در همه مناطق کشور، به عنوان سخنگویان لهجه‌هایی وارد مدرسه می‌شوند که از لهجه معیار منطقه‌ای‌شان متفاوت هستند. متخصصان تعلیم و تربیت، مسئولین مدرسه، و والدین همه با یک سؤال عمده روبرو می‌شوند. آیا مدرسه باید اقدام به آموختن لهجه معیار به این قبیل دانش آموزان کند؟ پاسخ مشخصی برای این پرسش وجود ندارد، زیرا، در کنار عوامل زبانی، مسایل اجتماعی پیچیده‌ای نیز در ارتباط با این مسئله مطرح است. هدف ما در این فصل پیشنهاد راه‌حلی برای مسایل منبعث از لهجه‌های اجتماعی نیست، بلکه تشریح برخی ملاحظات زبان‌شناختی مربوط و بنیادینی است که به هنگام پرداختن به این موضوع به صورت آگاهانه می‌بایست مورد توجه قرار گیرند.

مسایل بنیادی

اینکه سخنگویان لهجه‌های غیر معیار بسايد در مدرسه تحت آموزش لهجه معیار قرار گیرند یا نه، اساساً يك مسئله غیر زبان‌شناختی است. از نظر زبان‌شناسی، کلیه لهجه‌های يك زبان، به عنوان يك وسیله ارتباطی رایج میان افرادی که بر آنها مسلط هستند، به يك اندازه نظام‌مند، کامل، زایا، و مفید می‌باشند. افزون بر آن، همه افراد يك جامعه الزاماً نباید به يك لهجه سخن بگویند. در واقع، جامعه خود ما گونه‌گونی‌های لهجه منطقه‌ای را بخوبی پذیرفته است. این دیدگاه هدفمند، و محترم شمردن حقوق اجتماعی اقلیتها، کودکان، و سایرین، اخیراً منجر به انتشار اعلامیه‌های متعددی از سوی سازمانهای تربیتی درباره پشتیبانی از حق کودکان در به کار بردن لهجه یا زبان خود شده است. هر چند این وضعیت از نظر زبان‌شناسی کاملاً معتبر می‌باشد، اما ممکن است عوامل غیر زبانی مهمی را نادیده بگیرد

که به مسایل لهجه‌های اجتماعی مربوط هستند.

هر لهجه‌ای، خواه معیار باشد خواه غیرمعیار، برای رواج در میان سایر سخنگویان همان لهجه کاملاً مناسب می‌باشد. مشکل موقعی بروز می‌کند که میسان سخنگویان دو لهجه اجتماعی متفاوت ارتباط متقابل برقرار می‌گردد، زیرا در این قبیل موارد نگرشهای عاطفی و همگانی در مورد لهجه‌ها ممکن است بروضیعت موجود اثر نهد، آنان که در کلاس درس به گونه‌ای از انگلیسی غیرمعیار استفاده می‌کنند، ممکن است از آموزگاری که به لهجه معیار تکلم می‌کند، نمره کم بگیرند. به طریق مشابه، افراد بزرگسالی که به لهجه غیرمعیار سخن می‌گویند، ممکن است نتوانند شغلی را کسب کنند که مستلزم تماس با سخنگویان لهجه معیار است. در نتیجه، توان کاربرد انگلیسی معیار اغلب برای کسانی که با سخنگویان این قبیل لهجه‌های معیار روبرو می‌شوند، از نظر اجتماعی مفید است. یکی از دلایل تدریس گونه‌ای از انگلیسی معیار به کودکان کم سن این است که، انگلیسی معیار می‌تواند آنان را برای روبروشدن با موقعیتهای آتی و احتمالی بهتر آماده کند. وضیعت مطلوب آن است که انسان در راستای زدودن تعصبات اجتماعی و زبانی‌ای که چنین نتایجی را پدید می‌آورند، بکوشد. اما، در حال حاضر، چنین تعصباتی بی‌تردید وجود دارند، و یکی از شیوه‌های عملی و عاجل برای از بین بردن آن این است که سخنگویان انگلیسی غیرمعیار اقدام به یادگیری انگلیسی معیار کنند.

در صورتی که والدین و مسئولین تربیتی مدارس تصمیم به آموختن انگلیسی معیار به سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار بگیرند، باید به دو سؤال بنیادی پاسخ دهند. نخست اینکه، باید مشخص شود که لهجه معیار قرار است در ارتباط با لهجه غیرمعیار، که کودک بر آن تسلط دارد و آن را به کار می‌برد، چه نقشی را ایفا کند. آیا لهجه معیار باید جایگزین لهجه غیرمعیار شود؟ یا، لهجه معیار باید به عنوان مکمل لهجه غیرمعیار به کار رود؟ بدون توجه به نقشی که برای لهجه معیار تعیین می‌شود، نیز لازم است عواملی مورد بررسی قرار گیرند که در موفقیت کودک برای رسیدن به هدف غایی لهجه مؤثرند.

دیدگاهی که جایگزینی لهجه‌های معیار را ترجیح می‌دهد، این واقعیت را نادیده می‌گیرد که کودکان در درجه نخست لهجه غیرمعیار را بدین علت یاد می‌گیرند که خانواده، دوستان، و همسالگان آنان به عوض گونه معیار انگلیسی، آن گونه را به کار می‌برند. بنا بر این، هر کوششی در راستای زدودن لهجه غیرمعیار کودکان احتمالاً از همان آغاز با شکست مواجه می‌شود. کودکان، بدون توجه به آنچه که در مدرسه آموخته می‌شود، در موقعیتهایی که لهجه منطقه‌ای‌شان پذیرفته و توسط سایرین به کار برده می‌شود، به استفاده از آن ادامه می‌دهند. جایگزین کردن لهجه‌های معیار به جای لهجه‌های غیرمعیار در این قبیل موقعیتهای عملی نیست.

تسلط بر لهجه معیار به منزله مکمل لهجه غیر معیار يك هدف دست‌یافتنی‌تر است. این دیدگاه، در کاملترین صورت خود، منجر به پدید آمدن حالت دو لهجه‌گویی کارکردی^۱ می‌شود، یعنی وضعیتی که در آن سخنگویان بر دو لهجه (یکی معیار و دیگری غیر معیار) تسلط می‌یابند و هر کدام را در بافتهای مناسب خود به کار می‌برند. برای مثال، دانش آموزان ممکن است لهجه رسمی را در منزل، در زمین بازی، در میان سایر سخنگویان آن لهجه، و شاید حتی در کلاس درس به هنگام بحث غیر رسمی به کار ببرند؛ اما، در همان زمان، به هنگام صحبت با افراد و در بافتهایی که وجودشان استفاده از لهجه معیار را ایجاب می‌کند، از این لهجه استفاده کنند. لیکن، در اکثر موارد، دستیابی به دو لهجه‌گویی کارکردی تقریباً به اندازه جایگزینی کامل لهجه معیار دشوار می‌شود، زیرا مردم لهجه محیط خود را یاد می‌گیرند و به کار می‌برند. اگر کودکان فقط در مدرسه در معرض انگلیسی معیار قرار گیرند، برای یادگیری و کاربرد آن فرصت اندکی دارند. در نتیجه، لهجه غیر معیار آنان همچنان به عنوان لهجه غالب باقی می‌ماند. دو لهجه‌گویی کارکردی حاکی از يك وضعیت مطلوب است، اما دستیابی به آن بندرت و با دشواری ممکن می‌شود، اما، دو لهجه‌گویی درجات بسیاری دارد. يك سخنگوی انگلیسی معیار، با اجتناب از برخی مشخصه‌های غیر معیار در بافتهایی که در آنها انگلیسی معیار مناسب‌تر جلوه می‌کند، می‌تواند دو لهجه گو شود، اما نه بطور کامل. برای مثال، در لهجه بومی نویسنده، واژه‌های *bring* و *take* در برخی موارد هم‌معنا هستند؛ بسیاری از مردم این را غیر معیار تلقی می‌کنند. برای اجتناب از واکنشهای منفی، نویسنده جمله‌هایی مثل جمله (1) را فقط در حضور دوستان نزدیک و سخنگویان همان لهجه به کار می‌برد.

(1) Sally, bring this book to Marcia's office.

در بافتهای دیگر، به جای آن از جمله (2) استفاده می‌شود.

(2) Sally, take this book to Marcia's office.

به هر اندازه که لهجه معیار در يك موقعیت خاص مطلوب باشد، بایستی توجه داشت که تدریس انگلیسی معیار به منزله مکمل لهجه غیر معیار، بازتابی است از تعصب زبانی و اجتماعی، که پیرامون آن در بالا بحث شد. تعداد بسیار اندکی از مردم معتقدند که همه کودکان، حتی بطور ناقص، باید هم به انگلیسی معیار و غیر معیار سخن بگویند. فقط از آنان که لهجه بومی‌شان غیر معیار می‌باشد، خواسته می‌شود که لهجه دومی را نیز فرا گیرند.

از کودکانی که به زبان انگلیسی معیار صحبت می کنند، علی رغم این واقعیت که آنان نیز ممکن است در موقعیتهایی قرار گیرند که در آنها لهجه بومی شان نامناسب جلوه کند، انتظار نمی رود که انگلیسی غیر معیار را یاد بگیرند.

همه کودکان، بدون توجه به طبقه اجتماعی، نژاد، وضعیت اقتصادی، یا هر عاملی غیر از نابسا مانی های روانی و جسمانی، قادر به فراگیری زبان دوم یا لهجه دوم هستند. به نظر می رسد که کودکان می توانند لهجه دوم را به سبب یادتوانی یادگیرند، بویژه برای اینکه لهجه های معیار و غیر معیار زبان انگلیسی دارای صورتهای زبانی و قواعد مشترک بسیاری هستند. هر چند شنوندگان يك لهجه نا آشنا بین آن لهجه و گفتار خود تفاوت های متعددی را مشاهده می کنند، اما متوجه موارد مشابه بسیار بین آنها نمی شوند. با توجه به اینکه این موارد مشابه بی تردید وجود دارند، یادگیری لهجه دوم آسانتر از یادگیری زبان دوم که در آن تعداد تفاوتها به مراتب بیشتر است، خواهد بود. اما، به زعم توانایی اندک موارد جدیدی که باید آموخته شود، بسیاری از کودکان، بدون توجه به روشی که برای آموزش به کار می رود، نمی توانند انگلیسی معیار را یاد بگیرند. مشکل در اینجا از عواملی ناشی می شود که در فصل ۲۳ درباره یادگیری موفقیت آمیز زبان خارجی مورد بحث قرار گرفت؛ از قبیل، انگیزش، بافت یادگیری، و میزان تماس با زبان.

هر چند انگیزش یکپارچه و انگیزش وسیله ای در ارتباط با آموزش زبان خارجی مطرح شد، اما نامعقول نمی نماید فرض کنیم که در فراگیری موفقیت آمیز يك لهجه جدید نیز انگیزش می تواند عامل اصلی باشد. برای اینکه یادگیری صورت پذیرد، لازم است نوعی انگیزش مثبت در کار باشد. این امر، برای آن عده از دانش آموزان دبستانی ای که لهجه بومی شان غیر معیار تلقی می شود، مشکل جدی ای به بار می آورد. پیش از اینکه آنان وارد مدرسه شوند، کسی توانایی کاربرد زبان آنها را مورد سؤال قرار نمی دهد. آنان با آشنایان خود بخوبی ارتباط زبانی برقرار می کنند. ناگهان، ممکن است دریابند که آموزگارشان تلاش دارد آنان را تشویق کند به گونه دیگری سخن بگویند - یعنی، يك لهجه غیر آشنایی به کار ببرند که بندرت در خارج از کلاس درس با آن مواجه می شوند (شاید بجز در مواقعی که تلویزیون تماشا می کنند). از آنجا که آنان نیازمند تکلم به انگلیسی معیار نیستند، پس چرا باید آن را بیاموزند؟ در واقع، همان گونه که در بالا ذکر گردید، دلایل ما در این باره بیشتر مبتنی بر سودمندی و نظر بخش اعظم جامعه مساست که بطور عمده درباره زبان اطلاعاتی ندارند و نسبت به گونه گونی لهجه ای تعصب می ورزند. لیکن، کودکان خردسال بر این واقعیت واقف نیستند که مردم بر اساس نحوه صحبت کردن در مورد یکدیگر قضاوت می کنند. مطالعات ثابت کرده اند که حتی بسیاری از جوانان نیز کاربردهای

اجتماعی زبان را تشخیص نمی‌دهند. پس، در صورت نبود انگیزش وسیله‌ای، کودکان در یادگیری لهجه معیار انگلیسی ناکام خواهند ماند.

برای کودکان خردسالی که به لهجه‌های غیرمعیار سخن می‌گویند، انگیزش وسیله‌ای يك مشکل به‌شمار می‌رود، لیکن، بطوری که در بحث مربوط به یادگیری زبان خارجی ملاحظه نمودیم، به‌نظر می‌رسد که انگیزش یکپارچه در این باره رمز موفقیت باشد. دستیابی به انگیزش یکپارچه در مورد لهجه‌های اجتماعی بویژه دشواری می‌نماید. در برخی جوامع اقلیت، با یکپارچه‌شدن زبانی یا فرهنگی شدیداً مخالفت می‌شود. برای مثال، آن اقلیتهایی که احساس می‌کنند که طبقه متوسط سفیدپوست و حاکم می‌کوشد زبان یا لهجه بومی، و همچنین میراث فرهنگی آنان را مضمحل کند، گاهی اوقات با خودداری از یادگیری یا کاربرد انگلیسی معیار، شدیداً در مقابل این اضمحلال مقاومت می‌کنند. این طرز فکر به کودکان این قبیل جوامع نیز القا می‌شود، که ممکن است موفقیت در یادگیری انگلیسی معیار را به منزله انکار هویت اجتماعی، نژادی، یا قومی خود تلقی کنند. واضح است که این خلاف نظری است که زیربنای انگیزش یکپارچه را تشکیل می‌دهد. اما، از سوی دیگر، اقلیتهایی هستند که ادغام زبانی و فرهنگی را از اهداف مثبت می‌انگارند. در این قبیل موارد احتمال وقوع فراگیری لهجه معیار بیشتر است. در واقع، چنین وضعیتی در مورد هزاران اروپایی‌ای که به ایالات متحده مهاجرت کرده‌اند، و نیز سایر افراد بسیاری که وابستگی‌های اجتماعی، قومی، و نژادی گوناگون دارند، صدق می‌کند.

بافت مربوط به زبان یا لهجه مورد نظر نیز عامل مهمی در فراگیری موفقیت‌آمیز آن است. همان گونه که قبلاً در مورد دو لهجه گویبی کارکردی ذکر گردید، در صورتی که تماس با لهجه معیار محدود به گفتار آموزگاران در محیط مدرسه شود، فراگیری آن دشوار می‌گردد. اگر چنین مواردی را با تمایز موجود بین زبان خارجی و زبان مقایسه کنیم، شاید بهتر باشد که لهجه معیار را به عنوان لهجه خارجی در نظر بگیریم. لهجه معیار در صورتی لهجه دوم تلقی می‌شود که در سرتاسر جامعه فرد زبان آموز، در سطح بسیار وسیعی به کار برده شود. در نتیجه، زبان آموز برای استفاده از لهجه در وضعیتهای ارتباطی طبیعی‌ای که فراگیری لهجه را تشریح می‌کنند، فرصت زیادی در اختیار خواهد داشت.

آموزگاران

خواه نظام آموزشی این سیاست را در پیش گیرد که واقعاً يك لهجه معیار زبان انگلیسی را تدریس کند، و خواه این سیاست را دنبال نکند، آموزگاران باید درباره لهجه‌های غیرمعیاری که دانش‌آموزانشان استفاده می‌کنند، اطلاعاتی داشته باشند. آموزگار

باید هم از ماهیت گونه‌گونی لهجه اجتماعی و هم ویژگیهای زبانی لهجه‌های خاص مطلع باشد تا بتواند مؤثر واقع شود و آنها را به شیوه‌ای مثبت با دانش‌آموزان خود مرتبط سازد.

شاید معمولترین و زیانبارترین خطای آموزگاران به‌خنگام پرداختن به موضوع لهجه‌های غیر معیار خطای ناشی از نگرش آنان باشد. عملی بی‌ملاحظه‌کارانه‌تر آن است که آموزگاری که خود به لهجه معیار سخن می‌گوید، سهواً این اندیشه را القا کند که نه تنها لهجه بومی دانش‌آموز غیر معیار است، بلکه به نوعی «بد» می‌باشد. کودکان خردسال ممکن است چنین نگرشی را بدین گونه تعبیر کنند که خود، یا خانواده‌شان، بد هستند، و در نتیجه، ممکن است نسبت به آموزگار خود احساس کینه کنند، یا اعتماد به نفس و غرورشان صدمه ببیند. هیچ‌یک از این وضعیتها برای یادگیری مطلوب نیستند. آموزگاران باید بدانند، و نیز باید بتوانند به دانش‌آموزان خود بفهمانند که گونه‌گونی لهجه‌ای امری است عادی، همه لهجه‌ها از نظر زبان‌شناسی برابر و «خوب» هستند، و دیگر اینکه، ممکن است بر اساس تفاوت‌های ناشی از بافت و موقعیت، از منزلت متفاوتی برخوردار شوند. همچنین، برای آموزگار مفید است که درباره نظرات مردم پیرامون لهجه‌های محلی اطلاعاتی داشته باشد، زیرا چنین مواردی بر انگیزش دانش‌آموز و بر تماس وی با لهجه‌های معیار زبان انگلیسی اثر می‌نهند.

درباره رابطه موجود بین لهجه و توانایی ذهنی، تصور غلط و نسبتاً شایعی وجود دارد که به طرز تفکر نیز مربوط می‌شود. در گذشته، برخی از متخصصان تعلیم و تربیتی که از لهجه‌های اجتماعی بی‌اطلاع بودند، اظهار می‌داشتند که کودکانی که به زبان انگلیسی غیر معیار صحبت می‌کنند کندذهن هستند و نمی‌توانند بیندیشند یا استدلال کنند. چنین نظری به هیچ وجه صحت ندارد، اما مدارکی وجود دارد که در چند ایالت چین کودکانی را به بهانه عقب‌مانده ذهنی به کلاسها یا مدارس خاص فرستاده‌اند - فقط بدین علت که لهجه بومی آنها انگلیسی معیار نبوده است. جهالتی که منجر به چنین اعمالی می‌شد بخشودنی نیست. و مایه تسلی است که اکنون چنین اعمالی دیگر رخ نمی‌دهد. متأسفانه، در مدارس ما هنوز هم افرادی وجود دارند که اظهار می‌دارند، کودکانی که به انگلیسی غیر معیار سخن می‌گویند «زبانی ندارند»، در نتیجه، نمی‌توانند فکر کنند، یاد بگیرند، یا آموزش داده شوند.

مشخصاً زمانی می‌توان از زیر یوغ تمام این قبیل مشکلات نگرشی و تصورات غلط‌رهایی جست که آموزگار از ویژگیهای زبانی لهجه غیر معیار دانش‌آموزان با اطلاع باشد، و بیشتر از همه، موقعی می‌توان از بند آنها نجات یافت که آموزگار بر لهجه غیر معیار تسلط داشته باشد و بتواند آن را به کاربرد. اگر آموزگار و دانش‌آموز به لهجه‌های بومی

کاملاً متفاوتی سخن بگویند، دو لهجه‌گویی برای آموزگار بیشتر از دانش‌آموزان اهمیت پیدا می‌کند.

هرچند بسیاری از مشخصه‌های ممیز لهجه معیار از لهجه غیرمعیار نسبتاً جزئی و بی‌اهمیت هستند، اما برخی از آنها می‌توانند در امر ارتباط اختلال ایجاد کنند. آموزگار باید بتواند این قبیل موارد را «ترجمه» کند تا هم گفته دانش‌آموز را بفهمد و هم دانش‌آموزان را قادر سازد تا منظورش را بفهمند. نمونه‌هایی از انگلیسی سیاهپوستی در زیر ارائه می‌شود:

(3) He be getting down. («او خوب انجام می‌دهد»)

(4) Henry, he greased. («هنری تندتند غذای زیادی خورد و

به نظر می‌رسد واقعاً از آن لذت برده‌است»)

اطلاع از لهجه‌های معیار و نیز غیرمعیار انگلیسی، بویژه در مدرسی که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا لهجه معیار را یاد بگیرند و به کار ببرند، برای آموزگاران ارزش عملی بسیاری دارد. با داشتن چنین دانشی، آموزگار می‌تواند آن جنبه‌هایی از انگلیسی معیار را که برای کودکان بویژه دشوار هستند، پیش‌بینی کند و می‌تواند بفهمد که کدام جنبه‌های انگلیسی معیار در لهجه غیرمعیار این زبان وجود دارد و نیازی به آموختن آنها نمی‌باشد. افزون بر آن، آموزگار با دانستن لهجه غیرمعیار می‌تواند بر تفاوت‌های تلفظی منبعث از لهجه و تفاوت‌های ناشی از مشکلات رشد گفتار واقعی واقف شود. کودکانی که واژه‌های [tiθ] و [wiθ] را به صورت [tif] و [wIf] تلفظ کند، ممکن است دشواری گفتاری داشته باشد، اما اگر کاربرد [f] به جای [θ] در کلیه موارد، بجز در گفتار بسیار رسمی، بخشی از لهجه بومی وی را تشکیل دهد، دلیلی وجود ندارد نتیجه‌گیری کنیم که این مورد چیزی غیر از تساوت لهجه‌ای است. چنین نکته‌ای در مورد تفاوت‌های لهجه‌ای منطقه‌ای نیز صدق می‌کند، و آموزگاران هم باید از این واقعیت مطلع باشند. برای مثال، در بخش اعظم مرکز غربی کشور، مردم واژه‌های *merry*، *marry*، و *Mary* را یکسان تلفظ می‌کنند، و دلیلی هم وجود ندارد که چرا چنین می‌کنند. انگلیسی هم آواهای بسیاری دارد، و، هرچند در برخی لهجه‌ها این سه واژه از یکدیگر متفاوتند، احتمالاً وقت با ارزش کلاس درس به هدر خواهد رفت اگر آموزگار تأکید نماید که کودکان باید واژه‌هایی را از هم متمایز سازند که در منطقه‌ای از کشور حتی تحصیل کرده‌ترین سخنگویان نیز چنان نمی‌کنند. به طریق مشابه، کاربرد [w] به جای [hw] در واژه‌هایی مانند *when*، *why* و *where*، *which* و *یک* ویژگی منطقه‌ای است، و هیچ کدام از این دو صورت تلفظی

«صحیح» تر از دیگری نمی باشد. برای مثال، درست است که نظام نوشتاری مسابین *which* و *witch* تمایز قائل می شود، اما این تمایز نباید الزاماً در تلفظ تفاوت ایجاد بکند. این واقعیت را می توان به وسیله جفت هم آوایی که بطور متفاوت نوشته می شوند، نشان داد، از جمله، *cite/sight, eye/I, fare/fair, plane/plain* و *knot/not*.

همان طور که در مورد فراگیری زبان بومی، و احتمالاً زبانهای خارجی مشاهده گردید، روشن نیست که لهجه دوم را واقعاً می توان آموزش داد یا نه. در عوض، تحت شرایط مطلوب انگیزش یکپارچه و تماس گسترده، کودکان بدون آموزش خاص، می توانند بطور طبیعی لهجه دومی را فراگیرند، اما، شرایط مدرسه پایین تر از حد مطلوب است، و برای آموختن انگلیسی معیار، حتی در صورت عدم وجود انگیزش دانش آموزان فرصتهایی برای ایجاد تماس با لهجه معیار و کاربرد آن، ممکن است نیاز به آموزگار باشد. برای این قبیل موقعیتها «روش آموزش مبتنی بر زبان شناسی» وجود ندارد، اما تا حدودی، آموزگاران ممکن است بتوانند برخی شیوه های آموزش زبان خارجی را در این خصوص به کار بندند. برخی از اصول و روشهای دیدگاههای گوش زبانی و شناختی می توانند در تدریس لهجه معیار انگلیسی به سخنگویان سایر لهجه ها مفید واقع شوند. اما، برخی از جنبه های موقعیت لهجی از برخی جنبه های مربوط به آموزش زبان خارجی کاملاً متفاوت است. در بخش ۸ گفته شد که اکثر بحثهای مربوط به آموزش زبان خارجی پیرامون تدریس زبان به بزرگسالان یا به افراد جوانی است که سن بلوغ را پشت سر نهاده اند. لیکن، مسئله لهجه اغلب در مدارس ابتدایی مطرح می شود، و می توان گفت که کودکان خردسال زبان را موقعی بهتر از همه یاد می گیرند که شیوه یادگیری آنها از آن دانش آموزان بزرگتر متفاوت باشد. از این رو، هر چند روشهای تدریس زبان خارجی ممکن است در تدریس برخی جنبه های انگلیسی معیار به دانش آموزان دبیرستان مفید باشد، برای يك برنامه موفق در مدرسه راهنمایی، ممکن است دیدگاهی کاملاً متفاوت لازم باشد. تعجب آور نیست که برای گروه های سنی مختلف ممکن است روشهای متفاوتی مطلوب باشد، بویژه اگر به یادیاوریم که به هنگام یادگیری زبان خارجی ظاهراً نوجوانان و افراد بالغ، در مقایسه با اینکه بسیاری از کودکان آن را نسبتاً آسانتر یاد می گیرند، با دشواری بسیار مواجه می شوند. در واقع، این امر که کودکان زبانهای خارجی را به آسانی یاد می گیرند نشان می دهد که تدریس لهجه معیار انگلیسی، در صورتی که لازم تشخیص شود، باید هر چه زودتر آغاز گردد، و بدین ترتیب، از این توانایی طبیعی بهره برداری شود.

حمایت از زبان و لهجه

کودکانی که دبه لهجه‌های غیر معیار تکلم می‌کنند، تنها افرادی نیستند که با مسایل مورد بحث در بالا سروکار دارند. در ایالات متحده تعدادی اقلیت زبانی وجود دارند که پیوسته با واکنشهای جوامعی روبرو می‌شوند که نمی‌توانند تفاوت‌های زبانی و لهجی را تحمل کنند. کودکانی از یک طبقه اقتصادی-اجتماعی پایین‌تر را مورد ملاحظه قرار دهید که زبان بومی‌شان اسپانیولی است. شرایط آموزش آنان دشوار می‌باشد. ممکن است آنان ابداً به انگلیسی تکلم نکنند، و اگر هم تکلم بکنند، امکان دارد انگلیسی آنها معیار نباشد. از این رو، در بسیاری از مدارس از آنان خواسته می‌شود تا انگلیسی را به عنوان گویش دوم یا زبان خارجی فراگیرند. بسیاری از مدارس با تعداد زیادی از کودکان مواجه می‌شوند که زبان بومی آنان انگلیسی نیست. در این صورت، این مدارس برنامه‌های خاصی برای تدریس انگلیسی به عنوان زبان خارجی ترتیب می‌دهند، اما اغلب نه تنها از کودکان خواسته می‌شود تا انگلیسی را یاد بگیرند، بلکه زبان بومی خود را نیز کنار بگذارند. به کودکان اسپانیولی زبان اجازه داده نمی‌شود تا در کلاس به اسپانیولی صحبت کنند؛ در واقع، آموزگاران آنها ممکن است با آن زبان آشنایی نداشته باشد. به طریق مشابه، در بسیاری از مدارس شبانه روزی‌ای که بمنظور آموزش کودکان سرخپوستان آمریکا، توسط دولت مرکزی آمریکا اداره می‌شوند، آموزگاران زبان دانش‌آموزان را نمی‌دانند، و، در نتیجه، بطور مستقیم یا غیرمستقیم، این دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا زبانهای ناواهو، هویی^۴ یا هر زبان بومی دیگر را به کار نبرند. در کل آنچه که در ارتباط با این مسئله وجود دارد، نوعی تناقض به چشم می‌خورد. مدارس سرتاسر کشور میلیونها دلار خرج می‌کنند تا به سخنگویان بومی زبان انگلیسی زبانهای خارجی یاد دهند، و دانستن زبان خارجی، بویژه برای دانش‌آموزان دبیرستان، عموماً یک هدف آموزشی مهم تلقی می‌شود. با وجود این، دانش‌آموزانی وجود دارند که بر زبانی دیگر مسلط هستند، اما مدرسه اجازه نمی‌دهد که از آن استفاده کنند.

در سالهای اخیر، تعدادی از مدارس پیشرفته سیاست حمایت از زبان^۴ را پذیرفته‌اند، که در آن کاربرد مداوم زبان بومی تشویق می‌شود. برای دانش‌آموزی که به زبان اسپانیولی تکلم می‌کند، مدرسه زمینه‌هایی را فراهم می‌سازد که در آنها اسپانیولی به عنوان زبان آموزش و ارتباط به کار می‌رود. برای تحقق چنین دیدگاهی به آموزگاران

2. Navaho

3. Hopi

4. language maintenance

دوزبانده نیاز است. طبق قانون، برنامه‌های حمایت از زبان در مدارس باید اجرا شود که در آنها دانش‌آموزانی باشند که زبان بومی‌شان غیر از انگلیسی است. به‌موازات اجرای برنامه‌های حمایت از زبان، برای سخنگویان انگلیسی غیرمعیار نیز احتمالاً می‌توان برنامه حمایت از لهجه را تدارک دید. درواقع، چنین برنامه‌ای می‌تواند بخشی از دیدگاهی باشد که لهجه معیار را به‌منزله مکمل لهجه غیرمعیار می‌آموزد، نه به‌عنوان جایگزین آن. سیاست حمایت از زبان یا لهجه، که در آن لهجه معیار انگلیسی جایگزین زبان یا لهجه بومی نمی‌شود، به‌کودکان فرصت می‌دهد تا بدون کنار گذاشتن زبان یا لهجه بومی خود، لهجه معیار را یاد بگیرند و آن را به‌کار برند.

خواندن و نوشتن

کودکانی که به یکی از لهجه‌های غیرمعیار انگلیسی سخن می‌گویند یا بومی‌زبانان زبان انگلیسی نیستند، به‌هنگام یادگیری خواندن و نوشتن با مشکلات خاصی روبرو می‌شوند. در سالهای نخست مدرسه، مواد نوشتاری به یک نا آشنا به آنان ارائه می‌شود و انتظار می‌رود که همانند فردی که به لهجه معیار سخن می‌گوید، بتواند آنها را بخواند. این مشکل وقتی حادتر می‌شود که تقریباً در همه مدارس، برای ارزشیابی توانایی خواندن، از کودکان خواسته می‌شود تا با صدای بلند بخوانند. آموزگاران گاهی اوقات توانایی درک معنای نوشته را با توانایی تلفظ الگوهای انگلیسی معیار خلط می‌کنند. یادگیری خواندن گاهی اوقات برای کودکان تبدیل به یک تکلیف دشوار می‌شود؛ همچنین، یادگیری لهجه دوم هم کار سبکی نیست. کودکی که انتظار می‌رود این دورا همزمان انجام دهد، بالطبع در هر دو پیشرفتی نخواهند داشت.

آموزگاران درس خواندن باید بین خطاهای مربوط به خواندن و تفاوت‌های تلفظی، دستوری و ویراژگانی منبعث با دقت بسیار تمایز قابل شوند. کودکانی که به‌هنگام بلندخواندن، واژه *pen* را به‌صورت *pin* تلفظ می‌کنند، الزاماً در تشخیص *e* و *i* مشکلی ندارند. ممکن است در لهجه آنان (خواه منطقه‌ای، خواه اجتماعی) پیش از همخوان خیشومی فقط واژه [I] ظاهر شود. کودکان می‌دانند که این واژه *pen* است، و از معنای آن آگاهند، اما آن را براساس قواعد واجی خود تلفظ می‌کنند. کودکان و نیز بزرگسالان، از دانش زبانی خود در امر خواندن استفاده می‌نمایند، و هدف اصلی آنان درک معنای متون نوشتاری است. در صورتی که آنان معنای متون را درک کنند، صورت رو ساختی خاصی که به‌هنگام بلند خواندن تولید می‌کنند، ربطی به موضوع نخواهد داشت. برای مثال، جفت جمله‌های زیر را مورد ملاحظه قرار دهید:

- (5) a. I looked for you last night.
 b. I look fo you las night.
- (6) a. Sally is at the library every day.
 b. Sally be at the library every day.

در هر دو مورد فوق، کودکانی به لهجه غیر معیار سخن می‌گویند، ممکن است جمله (a) را با صدای بلند به صورت جمله (b) بخوانند، در نتیجه آموزگار هم بخواهد تلفظ آنها را اصلاح کند. اما، هم (5b) و هم (6b)، فقط مشخصه‌های لهجه‌های غیر معیار زبان انگلیسی را منعکس می‌کنند. از این رو، در (5b)، لهجه بومی کودک ممکن است طوری باشد که در آن خوشه‌های همخوانی پایانی، بجز در گفتار بسیار رسمی، تولید نشود و پس از واکه نیز [r] حذف گردد. ظاهر نشدن شناسهٔ زمان گذشته، یعنی [t] در واژهٔ *look*، الزاماً بدین معنا نیست که کودک معنای جمله را درک ننموده و آن را به صورت زمان حال تعبیر کرده است. دلیلی وجود ندارد فرض کنیم که در این مورد در خواندن خطایی رخ داده است. به طریق مشابه، در (6b)، جایگزینی واژهٔ *is* با *be* از سوی کودک، در واقع حاکی از این است که وی جمله را کاملاً درک کرده است، زیرا، همان گونه که در مورد (6a) گفته شد، کاربرد *be* دقیقاً یک کنش عادی کودکان است. اصلاح کردن جمله‌های (5b) و (6b) بی‌تردید کودک را بیشتر گیج خواهد کرد. البته، نباید این را بدین گونه تعبیر کرد که آموزگار نتواند در موقعیتهای دیگر انگلیسی معیار را تدریس کند، لیکن مشکلات مربوط به خواندن و تفاوت‌های لهجه‌ای باید به منزلهٔ دو موضوع جداگانه تلقی شوند. برخی از پژوهشگران تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی زبان در تلاشی به منظور جدا کردن خواندن از گونه‌گونی لهجه‌ای پیشنهاد کرده‌اند که برای کودکانی که به لهجه‌های غیر معیاری که از انگلیسی معیار بسیار متفاوتند صحبت می‌کنند، مواد درسی خاصی فراهم شود. در تدوین چنین موادی از املاهای عادی انگلیسی استفاده خواهد شد، اما جمله‌های آن به صورت ساختهای دستوری لهجه غیر معیار خواهد بود. برای مثال، مواد درسی انگلیسی سیاهپوستان جمله‌هایی مانند (3)، (4)، و (6b)، و همچنین جمله‌های دارای دو صورت منفی و سایر ساختهای دستوری مورد استفاده در انگلیسی سیاهپوستان را در بر خواهد داشت، اما نه از آن لهجه معیار را. در نتیجه، دانش آموز و آموزگار می‌توانند ذهن خود را به خواندن واقعی متمرکز کنند، و فراگیری انگلیسی معیار را به زمانی دیگر موکول نمایند. بعداً، دانش آموز می‌تواند دانش خود دربارهٔ خواندن را در مورد خواندن انگلیسی معیار، که آن را به منزلهٔ لهجهٔ دوم یاد می‌گیرد، به کار بندد. پیشنهاد مربوط

به تربیت این قبیل لهجه خصوانهای خاص، نسبتاً جدید، و بی تردید جدال انگیز است. اجرای این قبیل برنامه‌های خواندن، که عملاً از آن گونه خواننده‌ها استفاده می‌کنند، اغلب هم با مخالفت شدید آموزگاران و مقامات مدرسه، و هم والدین کودکانی که می‌بایست این مواد در اختیار آنان قرار گیرند، روبرو شده است. والدینی که می‌خواهند کودکانشان لهجه معیار انگلیسی را یاد بگیرند، گاهی اوقات مواد درسی تهیه شده بر اساس لهجه غیرمعیار را مانعی در برابر فراگیری انگلیسی معیار توسط کودکانشان می‌انگارند. اما، افرادی که از این برنامه حمایت می‌کنند، چنین قصدی ندارند و اغلب بسختی می‌توانند والدین را متقاعد کنند که کودکان می‌توانند بدین طریق خواندن را بسیار آسانتر بیاموزند، تا در فرصتی بعد، بتوانند بر لهجه معیار تسلط یابند.

همه متخصصان لهجه‌های اجتماعی و خواندن، پیشنهاد مربوط به خواننده‌های لهجه‌های غیراستاندارد را تأیید نمی‌کنند. در واقع برخی استدلال می‌کنند که وجود چنین خواننده‌هایی ضروری نیست و احتمالاً طراحی و به کارگیری مؤثر این قبیل برنامه‌ها غیر ممکن می‌نماید. از آنجا که همه لهجه‌های انگلیسی وجوه تشابه بسیاری دارند، اکثر آنچه که در کتابهای درسی سنتی برای کودکان برنامه ریزی شده است، برای سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار و نیز برای آنان که بر لهجه‌های معیار سخن می‌گویند، قابل درک می‌باشد. اما، در حوزه‌هایی که بین آنها تفاوت وجود دارد، در برابر مواد درسی تهیه شده از دیدگاه سنتی برای سخنگویان لهجه غیرمعیار، واکنشهای احتمالی بروز می‌کند. نخست آنکه، ممکن است کودکان برخی موارد جزئی معنا را، بدون اینکه تأثیرزایی در درک کل مطلب داشته باشد، از دست بدهند. دوم آنکه، کودکان می‌توانند انگلیسی معیار نوشتاری را بفهمند، حتی اگر به آن تکلم نکنند (بسیاری از سخنگویان لهجه‌های غیرمعیار می‌توانند صورت گفتاری لهجه‌های معیار را درک نمایند). سوم اینکه، اگر از کودکان خواسته شود تا با صدای بلند بخوانند، همان گونه که در مثالهای (5) و (6) در بالا نشان داده شد، ممکن است لهجه معیار متن را به لهجه خود «ترجمه» کنند. از این رو، نیازی به مواد درسی خاص در قالب لهجه‌های غیرمعیار مورد سؤال است، و تا زمانی که پژوهشهای آزمایشی چشمگیری برای تأیید این قبیل مواد درسی به عمل نیاید، احتمال گسترش و کاربرد وسیع آنها نمی‌رود. افزون بر آن، تعیین محتوای صحیح این قبیل مواد درسی دشوار است. برای مثال، انگلیسی سیاهپوستان لهجه‌های متعدد و متفاوتی دارد. کلیه کودکانی که به زبان انگلیسی سیاهپوستان سخن می‌گویند، دقیقاً مثل هم صحبت نمی‌کنند. در نتیجه، نویسنده مواد درسی به لهجه انگلیسی سیاهپوستان، شاید به صورتی اختیاری، تصمیم بگیرد که کدام مشخصه‌های انگلیسی سیاهپوستان را در کتاب درسی

بگنجاند. این قبیل کتابهای درسی نیاز به آموزگاران نیز دارند که با لهجه مورد نظر به اندازه کافی آشنایی داشته باشند؛ اما در عمل همیشه چنین نمی‌شود. خواه مواد خواندنی خاصی به کار برده شود و خواه به کار نرود، هم تجربه پژوهشی و هم کلاسی حاکی از این هستند که کودکان هنگامی خواندن را بهتر از همه یاد می‌گیرند، که خواندن از هر گونه تلاش آموزگار به منظور تدریس لهجه معیار برای آنان که لهجه بومی‌شان غیر معیار می‌باشد، کامل جدا نگه داشته شود.

درست همان گونه که برای متبحر شدن دانش آموز در خواندن باید مسئله خواندن از لهجه جدا نگه داشته شود، نوشتار و لهجه نیز باید از هم تفکیک گردند. تشویق کودکان به نوشتن به لهجه بومی خود به معنای کنار نهادن املا، نقطه گذاری، آغاز کردن جمله با حرف بزرگ، یا ایجاد پاراگراف نیست، زیرا، اصول حاکم بر این مسایل، نه تنها در مورد لهجه‌های معیار، که در مورد لهجه‌های غیر معیار نیز کاربرد دارند. نامعقول می‌نماید از کودکان خردسال انتظار داشته باشیم که پیش از یادگیری کاربرد صورتهای دستوری انگلیسی معیار در گفتارشان، آنها را در نوشته‌های خود به کار برند. در صورتی که انگلیسی معیار پس از آغاز یادگیری نوشتن یا همزمان با آن تدریس شود، درسها و تکالیف مربوط به خواندن را می‌توان یا به انگلیسی معیار یا به لهجه بومی دانش آموز ارائه کرد. مهم این است که خواسته مشخص شود.

زمانی استفاده از نوشته‌های خلاق را صرفاً برای دانش آموزان دوره دبیرستان حفظ می‌کردند، اما برنامه‌های آموزش ابتدایی جدید اغلب حاوی آن است. هدف برخی جنبه‌های نوشتن خلاق، القای مفهوم واقعیت گرایی و جدیت به خواننده می‌باشد. برای دستیابی به این هدف می‌توان از دو لهجه گویی که در بالا ذکرش رفت بهره جست و، چه در دبستان چه در دبیرستان، به دانش آموزان فرصت داد تا در تکالیف نوشتاری خود از هر دو لهجه استفاده کنند. برای مثال، یک داستان کوتاه می‌تواند حاوی متناهی توصیفی به زبان انگلیسی معیار باشد، اما مکالمه‌های آن، در صورتی که برای شخصیتها مناسب داشته باشد، می‌تواند به انگلیسی غیر معیار باشد. به طریق مشابه، کودکان دوزبانه می‌توانند تکالیف نوشتاری خود را هم به انگلیسی و هم به زبان دیگری انجام دهند. علاوه بر مکالمه‌ها در داستان، شعرو نمایشنامه نیز عرصه‌های با ارزشی برای کاربرد لهجه‌های معیار و غیر معیار، و نیز سایر زبانها هستند. آموزگاران باتجربه به سہولت می‌توانند امکانات دیگری هم ایجاد نمایند.

بسیاری از عوامل مورد بحث درباره سطح دبستان، در مورد خواندن و نوشتن در سطح دبیرستان نیز صدق می‌کنند. اما، افزون بر آن، باید متذکر شد که هر چه سن و توانایی

خواندن کودکان بالا می‌رود، معمولاً آثار ادبی ای به آنها عرضه می‌شود که حاوی لهجه‌های منطقه‌ای و اجتماعی متعددی است (مانند نوشته‌های جان اشتاین بک، مارك تواین، و جیمز بالدوین). ما انتظار داریم که کودکان بتوانند، با کمک نظام آموزشی‌مان، نوشته‌های لهجه‌های غیر از لهجه خود را نیز درک کنند. پس، معقول می‌نماید که استفاده از لهجه معیار بومی در نوشته خود دانش آموزش‌مجاز باشد، و حتی مورد تشویق قرار گیرد. به هنگام تدریس این لهجه‌های غیر معیار ممکن است بطور غیر مستقیم به کاربرده شوند تا به دانش آموز کمک کنند تا بر آگاهی خود از تفاوت‌های موجود بین لهجه‌ها و موقعیتهای مناسبی که لهجه‌ها در آن به کار می‌روند، پیفزاید. برای مثال، آموزگاری تواند از نوعی شیوه «ترجمه» استفاده کند که در آن نخست مواد درسی بیشتر با تأکید بر محتوا نوشته می‌شود تا با تأکید بر صورت زبانی یا سبک، و سپس، به گونه‌ای تغییر داده شود تا عاری از هر گونه صورت زبانی غیر معیار باشد. بحث پیرامون لهجه و تفاوت‌های سبکی ممکن است بخشی از این فرایند تجدیدنظر را تشکیل دهد.

خلاصه

آنان که با تعلیم و تربیت کودکانی سروکار دارند که لهجه بومی‌شان غیر معیار می‌باشد، باید مشخص کنند که کدام گونه انگلیسی معیار با چه هدف و با چه شیوه‌ای باید آموزش داده شود. هر چند این مسائل در خارج از حیطه مسائل حرفه‌ای زبان‌شناس قرار دارند، اما در صورتی که بخواهیم بحث و حل مسائل به صورتی علمی انجام پذیرد، برخی مفاهیم بنیادی در زبان‌شناسی باید مورد ملاحظه قرار گیرد.

استفاده کودک از انگلیسی غیر معیار را نباید با مشکلات رشد زبانی خلط کرد، زیرا کودک معمولاً لهجه بومی خود را به صورتی عادی و کامل فرا می‌گیرد. اما، این لهجه ممکن است در نوشتن و خواندن مشکلات خاصی پدید آورد، به ویژه اگر آموزگاران در جدانگه داشتن تدریس انگلیسی معیار و تدریس این مهارت‌های زبانی ناکام بمانند.

جستار بیشتر

۱- نامه زیر توسط يك دختر سیزده ساله‌ای که زبان بومی‌اش زبان ناواهو می‌باشد، به نویسنده ارسال شده است. وی زبان انگلیسی را در يك مدرسه محلی واقع در محل سکونت طایفه ناواهو در نیومکزیکو یاد گرفته است. از آنجا که پدر و مادر و مادر بزرگ او انگلیسی نمی‌دانند، او در منزل فقط به زبان ناواهو سخن می‌گوید. فرض کنید که نامه زیر به یکی از لهجه‌های انگلیسی، که از آن شما متفاوت می‌باشد، نوشته شده است. آیا تفاوت‌های موجود

دراملا و نحو، در درك شما اثر چشمگیری می‌گذارد؟ درمورد کودکی که لهجه بومی‌اش غیرمعیار است، اما می‌کوشد نوشته‌های مربوط به لهجه معیار را بخواند، چه تسایجی استنتاج می‌کنید؟

Dear friend.

I would like to writing you. a letter to you. My grand-mom is find. She is very old now and I have no grand farther he died long time ago when I was little girl. My sister is makeing clothe. The Bus driver is to lazy and the Bus always have a flat tire. Our little goat are big now. The weather over here is hat and rain. Have a nice day to all you family. Mary christmas happy New Year. I forget one more to say. Have a nice vacation.

۲- از يك سخنگوی انگلیسی معیار، که نامه فوق را ندیده است، بخواهید آن را با سرعت معمولی بخواند و سعی نماید محتوایش را درك کند. خواندن وی را ضبط کنید. هر گونه اختلاف بین نوشته چایی و گفته‌های خواننده را مورد ملاحظه قرار دهید. آیا این اختلافها بازتسایی از لهجه خود خواننده هستند؟ این مسئله، چه چیزی را درمورد فرایند خواندن روشن می‌سازد؟

۳- مفهوم تحلیل خطاها را (که در فصل ۲۳ مورد بحث قرار گرفت) درمورد نامه فوق بطور غیررسمی اعمال کنید و حداقل شش جنبه تلفظ و نحو انگلیسی معیار را که برای سخنگویان زبان ناواهر اشکال ایجاد می‌کنند و نیز در آن ظاهر نمی‌شوند، فهرست کنید.

فصل ۲۷

سالهای پایان مدرسه

در سالهای پایان مدرسه معمولاً آموزش مربوط به زبان از خواندن، نوشتن، و املای پایه به جنبه‌های پیچیده‌تر زبان گذر می‌کند. کلیه دانش آموزان دبیرستان، و همچنین دانشجویان، اغلب دروسی را در زمینه «دستور زبان» انگلیسی و کاربرد خلاق و زیبایی-شناختی زبان در نظم و نشر می‌گذرانند، آموزگاران که به هر یک از این حوزه‌های زبانی می‌پردازند، می‌توانند از مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی و شناختن ماهیت زبان بطور اعم و زبان انگلیسی بطور اخص، بهره جویند. همان گونه که در مورد آموزش ابتدایی گفته شد، کل این دانش برای عرضه کردن به دانش آموزان مناسب نیست، اما مهم این است که آموزگاران خود درباره زبان اطلاعاتی داشته باشند.

کلاس زبان

در این کتاب ما بسیاری از جنبه‌های انگلیسی را، یعنی از فرایندهای واژه‌سازی تا گونه‌گونی لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای را، مورد بررسی قرار دادیم. ما دستور زبان را به منزله قواعد و اصولی توصیف کردیم که معنی جمله را به تلفظ آن ارتباط می‌دهد، و متذکر شدیم که این اصول و مجموعه قواعد، بی‌اندازه پیچیده و انتزاعی هستند، آنان که پیچیدگی زبان را تشخیص می‌دهند، متحیر می‌مانند، و اینکه انسانها می‌توانند در دوران کودکی بر زبان بومی خود تسلط یابند، منعکس کننده استعدادهای شگرف ذهن انسان است. اما، سالهاست که کلاسهای انگلیسی متعارف، جالبترین جنبه‌های زبان را به خاطر دیدگاه تجویزی از زبان انگلیسی و دستور زبان، به دست فراموشی سپرده‌اند. در کلاسهای «دستور زبان» معمولاً دانش آموزان در کلاسهای «دستور» معمولاً درباره قواعدی که اصول جمله‌سازی در زبان انگلیسی را منعکس می‌کنند، چیزی نمی‌آموزند، همچنین،

درباره نتایج حاصل از عملکرد این قواعد از قبیل ابهام و تفسیر، به آنان آموزش داده نمی‌شود. در عوض، در این قبیل کلاسها کاربرد «صحیح» عناصر واژگانی جداگانه تأکید می‌شود. از این رو، تفاوت‌های موجود بین *can* و *may*، *will* و *shall*، *whom* و *who* کانون توجه قرار می‌گیرد، علی‌رغم این واقعیت که، چنین تمایزهایی بیشتر در کتابهای درسی است و بندرت در گفتار ظاهر می‌شود. به هنگام پرداختن به نحو، فقط سطحی‌ترین جنبه‌های روساخت تعداد محدودی از جمله‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد. کاربرد عناوین مقوله‌های دستوری و تجزیه جمله‌های نمونه به کمک نمودار، حتی روساخت دستور زبان را هم مشخص نمی‌کند. چون درباره دستور زبان انگلیسی فقط همین اندازه یادگرفته می‌شود، در نتیجه بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌توانند پیچیدگی نظام ارتباطی‌ای را تشخیص دهند که خود آن را می‌دانند و به کار می‌برند، و طبعاً، علاقه اندکی به مطالعه زبان پیدا می‌کنند، با آن را کم ارزش می‌انگارند.

درس‌های اخیر این وضعیت، هر چند بتدریج، دگرگون شده است. اکنون، گذراندن حداقل یک درس زبان‌شناسی برای دانشجویان دوره‌های تربیت معلم اجباری است، در نتیجه، آموزگاران جوانتر اغلب در مقایسه با همکاران مسن‌تر خود از زبان انگلیسی برداشتی مفصل‌تر، معتبرتر، و جامع‌تر دارند. بی‌تردید، با گذراندن یک درس یا خواندن یک کتاب مقدماتی نمی‌توان برای یک کلاس زبان در سطح دبیرستان مطلب کافی فراهم نمود. اما مقدمات زبان‌شناسی می‌تواند زیربنای آتی آموزگار مآل‌اندیش را فراهم سازد. بدون داشتن اطلاعاتی اولیه از ماهیت واقعی زبان، هیچ آموزگاری نمی‌تواند حتی بی‌علاقگی دانش‌آموزان خود به مطالعه زبان انگلیسی را درمان کند.

دانش‌آموزان بی‌درنگ متوجه نمی‌شوند که زبان بومی‌شان ارزش مطالعه کردن را دارد، و مهم است که آموزگاران هم بر این واقعیت واقف باشند. دلایل معتبری برای مطالعه زبان انگلیسی در دبیرستان وجود دارد، اما، اگر آموزگار این دلایل را متذکر نشود، اکثر دانش‌آموزان برداشتهای فردی خود را معیار قرار خواهند داد.

یکی از فرصتهای زیربنایی فلسفه تعلیم و تربیت جدید این است که دانش‌آموزان، در طی آموزش رسمی خود، باید نوعی خودشناسی ایجاد کنند تا به کمک آن بتوانند استعدادهای بالقوه خود را به عنوان یک انسان تشخیص دهند. دانش‌آموز را می‌توان در راستای ترویج استعدادهایش به طرق مختلف راهنمایی کرد. طرح برنامه‌های مطالعه مستقل، ایجاد فرصتهایی برای اظهار وجود، و عرضه دروسی در مورد رشته‌های مربوط به انسان و ذهن وی، همه در این باره ارزشمندند. هیچ یک از موضوعات مربوط به انسان به اندازه مطالعه زبان پیچیدگی ذهن را روشن نمی‌سازد. افرادی که درباره زبان و اصول انتزاعی و درباره

نظام گسترده‌ای از قواعد تشکیل دهنده زبان می‌دانند، در واقع چیزی درباره خود می‌دانند. هدف انسان گریانه خود آگاهی، خود، ارزش پی گیری را دارد، اما برای مطالعه زبان دلایل عملی‌ای نیز وجود دارد که باید آنها را به دانش آموزان متذکر شد.

در فصل پیشین ذکر گردید که حتی نوجوانان نیز اغلب از اهمیت زبان در قضاوت مردم روی یکدیگر آگاهند. تشخیص نکات مربوط به گونه گونی لهجه اجتماعی برای افرادی مهم است که می‌خواهند در جامعه ما، که از نظر زبانی ناهمگن می‌باشد، بطور مؤثر عمل کنند. حتی شناخت گونه گونیهای زبانی برای دانش آموزان دبیرستانی نیز می‌تواند ارزش عملی داشته باشد. برای مثال، متخصصان تعلیم و تربیت بخوبی به این واقعیت واقفند که افرادی که زبان انگلیسی معیار صحبت می‌کنند، تقریباً همیشه، در آزمونها، فعالیت‌های کلاسی، و در سایر موارد آموزشی، نمرات بالاتری از دانش آموزانی می‌گیرند که به اندازه آنان باهوش هستند، اما به لهجه غیر معیار و کمتر سخن می‌گویند. ازدیدگاه عینی و زبان‌شناسی محض، این وضعیت ممکن است غیر عادلانه جلوه کند، اما چون چنین وضعی عملاً وجود دارد، دانش آموزان باید برای روبرویی با آن آماده شوند.

ما زبان را اکثراً بطور خودکار به کار می‌بریم و به شیوه بیان خود خیلی کم آگاهانه توجه می‌کنیم. اما گاهی اوقات در زندگی هر کسی مواردی پیش می‌آید که کنترل زبان برایش مهم می‌شود. برای مثال، به هنگام نوشتن، ثبت واژه‌ها و ساختهای که شخص در گفتار به کار می‌برد، کافی نیست. زبان نوشتاری معمولاً رسمی‌تر از گفتار است، و واژه‌های ادیبانه‌تر و ساختهای نحوی پیچیده‌تری را در خود دارد. دانش آموزانی که از این تفاوتها مطلع نیستند، ممکن است در انشاها و مقاله‌های خود، نه به خاطر اینکه سخنی برای گفتن نداشته باشند بلکه به خاطر بیان آنها به شیوه‌ای نادرست، نمره کم بگیرند. درس زبان انگلیسی‌ای که خوب طرح ریزی شده باشد، باید حاوی بحثهایی در مورد تفاوت‌های موجود بین انگلیسی نوشتاری و گفتاری باشد. اطلاع از این قبیل تفاوتها می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا سبک نوشته خود را تغییر دهند.

آگاهی از زبان نتایج عملی دیگری نیز به بار می‌آورد، برای مثال، پدیده ابهام را مورد ملاحظه قرار دهید. در گفتار، بافت و جریان سریع محاوره اغلب جمله‌های مبهم را از نظر پنهان می‌سازد، و شنونده متوجه آنها نمی‌شود. اما، در نوشتار، از آنجا که خواننده برای ملاحظه دقیق هر جمله فرصت کافی دارد، ابهام مشخص‌تر می‌شود، در نتیجه وی از ارتکاب آن اجتناب می‌ورزد. همه سخنگویان زبان انگلیسی می‌توانند به کمک دانش زبانی خود موارد مبهم را تشخیص دهند، اما اگر شخص آگاهانه از وجود ابهام مطلع نباشد؛ به هنگام نوشتن و سخن گفتن به سبب آنرا نادیده می‌گیرد. دانشجویانی که ابهام را،

هرچند بطور غیر رسمی، به‌عنوان یکی از جنبه‌های زبان مورد مطالعه قرار داده‌اند، در نوشته‌های خود احتمالاً بیشتر متوجه جمله‌های مبهم می‌شوند. در نتیجه، پیش از تسلیم کردن مقالات خود، در آنها تجدید نظر می‌کنند.

اطلاع آگاهانه از روابط تفسیری موجود در زبان می‌تواند به ایجاد سبک نوشتاری خوب نیز کمک کند. متنی که کلیه جمله‌های آن ساخت نحوی یکسانی داشته باشد، یکنواخت می‌شود. دانشجویی که به‌هنگام مطالعه زبان تحت آموزش مسایلی از قبیل همپایگی، درونه‌سازی و گشتارهای اختیاری قرار گرفته است، می‌تواند با استفاده از این فرایندهای نحوی، جمله‌های نامطلوب را به جمله‌های مطلوب تبدیل نماید.

گواه مشخصی وجود ندارد تا تأیید کند که مطالعه دستور زبان صوری به‌طور خود-بخود باعث بهبودی توانایی نوشتن می‌شود. زبان‌شناسان پیشنهاد نمی‌کنند که در دانشکده یا در دبیرستان دروس مربوط به نوشتن باید مطالعه مفصل قواعد و اصولی را دربرگیرند که در دستور صریح و صوری زبان انگلیسی ارائه می‌شوند. نکته مورد بحث این است که، اگر دانشجویان از جنبه‌های عام زبان، از قبیل ابهام و تفسیر، مطلع باشند، احتمالاً می‌توانند به‌هنگام تجدید نظر در نوشته‌هایشان از آن قبیل اطلاعات بهره‌جویند، نخستین نوشته‌های آنان ممکن است جالب نباشد، اما حساسیت فزاینده‌شان نسبت به برخی جنبه‌های زبان می‌تواند به توانایی تشخیص نارساییهای نوشته‌هایشان کمک کند.

در نتیجه، برای مطالعه زبان تعدادی دلایل عملی وجود دارد. اما نیازی نیست که کلاس زبان وسیله کسل‌کننده‌ای برای دستیابی به یک هدف مفید باشد. قواعد مفصل، صوری و صریحی که زبان‌شناس به‌هنگام توصیف زبان انگلیسی ارائه می‌دهد، همیشه برای کلاس دبیرستان مناسب نیست. درحالی‌که آموزگار باید ذرف ساختها و قواعد مربوط به جمله مبهمی مانند جمله (1) را بفهمد، دانش‌آموزان می‌توانند با نسبت دادن تعبیرهای مختلف به آن، ابهام را به‌صورتی غیرصوری‌تر مورد بررسی قرار دهند.

(1) Biting dogs can become tiresome.

معلمان زبان انگلیسی به‌عوض تأکید بر قواعد صوری دستور زبان، می‌توانند از قابلیت دسترسی به زبان نیز استفاده مؤثر کنند. برای بررسی زبان، دانشجویان نیز به آزمایشگاه یا کتاب درسی خاصی ندارند. فقط از طریق توجه به شیوه سخن گفتن دیگران هم می‌توان در مورد زبان انگلیسی بسیار آموخت.

مشاهده و تجزیه و تحلیل زبان رایج را می‌توان بر اساس منابع متنوعی انجام داد که در دسترس اکثر مردم این جامعه قرار دارد. آگهیهای تجارتي تلویزیونی را مورد ملاحظه

قرار دهید. گاهی اوقات از دانشجویان خواسته می‌شود تا به‌عنوان تکلیف جمله‌های تلویزیون را در سرتاسر يك شب مشاهده کنند. آنان روز بعد به‌همراه نمونه‌هایی از ابهام، ابهام، لهجه‌های غیرمعیار، و سایر مشاهدات جالب دربارهٔ زبان به کلاس بازمی‌گردند. برای مثال، زنجیره‌ای از مثلها شعار مندرج در جمله (2) را نزدیک به یقین به علت وجود ابهام در واژه *accommo dating* بر گزیده‌اند، زیرا می‌توان این واژه را یا به‌عنوان «خوش بر خورد و مهربان» و یا به‌عنوان «فراهم‌کنندهٔ وسایل آسایش» تعبیر کرد.

(2) We are the most accommodating people in the world.

نویسندگان بر نامه‌های تبلیغاتی مربوط به نوعی صبحانهٔ غله‌ای کم‌کالری، برای آن دسته از بینندگان نشان که به زبان مسلط بودند، مجموعه‌ای از آگهیهای تجارتي را تهیه کردند که حاوی يك مورد ابهام‌دار بود، اما بعداً نکتهٔ مورد نظر خود را بطور غیرمبهم بیان می‌داشتند. این آگهیهای تجارتي يك مادر و دختر را نشان می‌داد که هر دو لاغر بودند و بسیار شبیه هم می‌نمودند. نسامزد این دختر، مادرش را با دختر عوضی می‌گرفت و در لحظه‌ای که مادر جمله‌ای از جملات زیر را به زبان می‌آورد، از او معذرت می‌خواست.

(3) Oh, that's all right, we're often mistaken.

یا،

(4) Oh, that's all right, we're often confused.

به دنبال آن، این آگهیهای تجارتي با جمله‌ای مثل (5) دوباره تکرار می‌شد، که چندان کمکی به حل مسئله نمی‌کرد.

(5) Oh, that's all right; people often confuse us.

کسی که از موضوع ابهام مطلع باشد، بدشواری می‌تواند بپذیرد که يك نویسندهٔ حرفه‌ای از روی بی‌ملاحظگی چنان جمله‌هایی را تولید کرده باشد. بدون توجه به اینکه این ابهام حاصل بی‌ملاحظگی است یا نه، سرانجام جملات (3)، (4)، و (5) با جمله‌های (6) و (7)، که از جذابیت کمتری برخوردارند، اما غیرمبهم می‌باشند، جایگزین می‌شود.

(6) Oh, that's all right; we're often mistaken for one another.

(7) Oh, that's all right; we do look alike.

يك مباحثه نسبتاً فراموش شده‌ای در مورد زبان و تبلیغات چند سال پیش هنگامی روی داد که يك کارخانه سیگار سازي جمله (8) را به‌عنوان آگهی تبلیغاتی خود بر گزید.

(8) Winston tastes good like a cigarette should.

بسیاری از شنوندگان، در نتیجه آموزش متامدی در مورد کاربرد «صحیح» *like* و *as* اظهار کردند که جمله فوق «غیر دستوری» است، و حتی برخی از مردم از خریدن این نوع سیگار احتراز کردند. اما، کاربرد واژه *like* در جمله (8) منعکس کننده کاربرد عادی اکثر آمریکاییها در آن زمان بود، و علی‌رغم اینکه برخی از مردم آن را انگلیسی غیر معیار تلقی می‌کردند، این کارخانه برای حفظ شعار خود، مبارزه تبلیغاتی بسیار موفقیت‌آمیزی را به انجام رسانید.

همان گونه که در مورد هر موضوعی می‌توان گفت، در صورتی که مطالعه زبان به صورتی جالب عرضه گردد، بیشتر مؤثر واقع می‌شود. کلاسهای دستور زبان انگلیسی قدیمی، با تأکید بر نکات غیر مهم کاربرد زبان نهادن یکی از برجسته‌های اجزای کلام پرواژه‌ها و ترسیم نمودار برای جمله‌ها، هم برای دانش آموزان خسته کننده بود و هم در ایجاد تغییراتی در کاربرد زبان تقریباً بی‌اثر می‌نمود. مردم همچنان ضمیر موصولی *who* را در جمله‌هایی به کار می‌بردند که آموزگاران بر کاربرد *whom* در آنها پافشاری می‌کنند. يك دیدگاه جدیدتر، توصیفی، و عینی نسبت به این قضیه، همانند آنکه در این کتاب ارائه شد، نمی‌تواند موجب تغییرات زیادی در کاربرد زبان شود. اما، معمولاً چنین دیدگاه‌هایی آگاهی بیشتر درباره زبان، انعطاف‌پذیری بیشتر نسبت به گونه‌گونی لهجه‌ای، و تشخیص مسایل بنیادین در حوزه‌های عملی‌ای مانند یادگیری زبان خارجی می‌شود.

کلاس ادبیات

به هنگام مطالعه نثر یا نظم، دو مسئله باید مورد بررسی قرار گیرد: پیام نویسنده چیست و چگونه وی آن را بیان می‌کند. مسئله نخست در ارتباط با محتوای اثر ادبی قرار می‌گیرد؛ مسئله دوم با صورت آن ارتباط پیدا می‌کند. این دو رابطه متقابل با یکدیگر دارند، و بدون در نظر گرفتن این دو، و طریقی که این اندیشه‌ها به کمک زبان بیان می‌شود، نمی‌توان اثر ادبی را درک کرد یا از آن لذت برد. زبان انگلیسی، و نیز هر زبان بشری دیگر، ساختهای متنوعی را که می‌توانند برای بیسان معنای خاصی به کار روند، در اختیار سخنگویان خود قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، همه زبانها امکانات متعددی برای تفسیر دارند. انتخاب هر يك از این امکانات توسط نویسنده شلوذه سبك ادبی را تشکیل می‌دهد.

در کلاس ادبیات نمی‌توان از دانشجویان انتظار داشت که هر نوع تحلیل سبکی را به‌کار بندند، مگر اینکه در معرض امکانات بیانی موجود در زبان خود قرار گرفته باشند. به‌جمله‌های زیر توجه کنید:

(9) The book that is red looks interesting.

(10) The red book looks interesting.

هم جمله (9) و هم جمله (10) جمله‌های معمولی هستند، و ژرف‌ساختها و معانی یکسانی دارند. اما، اثر القایی آنها متفاوت می‌باشد. جمله (10) از جمله (9) دارای تأثیر بیشتری است. حضور يك جمله واده موصولی کامل در روستا جمله (9) بین واده *book* و *interesting* فاصله ایجاد می‌کند، حال آنکه حضور صفت ساده در جمله (10)، که پیش از اسم ظاهر می‌شود، تأکید روی رنگ کتاب را کاهش می‌دهد و توجه را به واده *interesting* متمرکز می‌کند. موقعی که خواننده در کتابی بایکی از این جمله‌ها روبرو می‌شود، ممکن است معنای اصلی آن را درک کند و بگذرد. اما درک کامل منظور نویسنده فقط موقعی امکان‌پذیر است که خواننده از جایگزینهای ناگزیده نویسنده مطلع باشد. از این رو، هر بحث جامع مربوط به سبک در یک اثر ادبی، نه تنها صورت بیان واقعی را بلکه امکاناتی را نیز که می‌توانستند به‌کار روند، باید مورد توجه قرار دهد درک زبان و آگاهی از آن در مطالعه ادبیات نقش حیاتی ایفا می‌کند.

بسیاری از زبان‌شناسان به تحلیل و نقد ادبی کمک‌هایی کرده‌اند. در واقع، این حوزه‌های مطالعاتی قرن‌هاست که با یکدیگر مرتبطند؛ ملاحظات علمای مکتب اسکندران یونان باستان را، که در فصل يك تشریح شد، به‌خاطر بیاورید. زبان‌شناسان جدید برای تحلیل سبک ادبی سه دیدگاه پیشنهاد کرده‌اند.

زبان ادبی اغلب از کاربرد معمولی و هرروزه زبان متفاوت است، زیرا از عناصر واژگانی، ساختهای نحوی، و توالیهای واجی‌ای استفاده می‌کند که از آن‌مورد استفاده در محاوره متفاوت می‌باشند. این گفته بویژه در مورد شعر صدق می‌کند. در نتیجه، یکی از دیدگاههای بررسی زبان‌شناختی سبک ادبی، به‌مشخص کردن تقابل‌های موجود بین کاربرد ادبی زبان و کاربرد معمولی تر آن می‌پردازد.

دومین کمک زبان‌شناس به تحلیل سبکی از این واقعیت ناشی می‌شود که امکانات تفسیری موجود در زبان، نویسندگان را مجاز می‌سازد تا شیوه بیان اندیشه‌های خود را برگزینند. بررسی دقیق آثار نویسندگان و شاعران متعدد نشان می‌دهد که برخی از نویسندگان از الگوهای دستوری یا توالیهای واجی خاصی بیشتر استفاده می‌کنند. این

واقعیت تاحدودی توانایی برخی از افراد بر مطالعه را در تشخیص نویسنده متن از روی سبک وی، توجیه می‌کند.

سومین طریق تحلیل ادبیات محسوده به مطالعه يك شعر خاص یا گزیده‌ای از نثر می‌شود. از این دیدگاه می‌توان ساخت درونی اثر ادبی را بررسی کرد و تکرار واحدهای زبانی را مورد ملاحظه قرار داد. برای مثال، قافیه و معلی^۱ که عبارت است از تکرار واحدهای توالیهای آوایی، والگوهای وزنی از قبیل و تدمقرون پنج رکنی^۲ مستلزم الگوی هجایی خاصی در هر سطر است که در آن هجاهای تکیه‌دار با آرایش خاصی ظاهر می‌شوند. در نثر، الگوهای ساختهای نحوی را می‌توان ملاحظه نمود، از قبیل کاربرد همپایگی در متنی که در آن بین دو مفهوم متضاد تقابل وجود داشته باشد.

همه این دیدگاهها، البته با درجات تأکید مختلف، مبتنی بر این واقعیت هستند که زبان مورد استفاده نویسنده اختیاراتی به وی می‌دهد، حال آنکه، از سوی دیگر، محدودیتهای خاصی نیز بر حوزه عمل او اعمال می‌کند. يك شعر یا يك نثر زمانی برای خواننده قابل درک می‌شود که بر اساس نظام زبانی بنیادین مشترك بین نویسنده و خواننده بیان شود. از این رو، اگر شعری در قالب و تدمقرون پنج رکنی نوشته شود، بر اساس يك الزام وزنی هام، هجاهای زوج آن باید تکیه‌دار تولید شود. شاعرانی که این قالب وزنی را برمی‌گزینند، باید عناصر واژگانی خود را چنان انتخاب کنند که تکیه‌های درون واژه‌ها مناسب با الگوی وزنی باشد. اگر الگوی وزنی مستلزم واژه‌ای باشد که در آن تکیه روی نخستین هجا ظاهر گردد، شاعر آزاد است با توجه به مفهوم مورد بیان خود، مثلاً یکی از واژه‌های *lústy, sínful, lóvely* یا *sólemn* را برگزیند. به هر حال، الگوهای تکیه‌ای زبان انگلیسی وی را از گزینش واژه‌هایی مانند *undecided, unkínd, adóred* یا *flambóyant* باز می‌دارند.

به هنگام نوشتن به يك لهجه خاص، یعنی موقعی که نویسنده می‌کوشد لهجه اجتماعی یا منطقه‌ای مورد استفاده شخصیت‌های داستان یا نمایشنامه خود را به خوانندگان القا کند، زبان نقش خاصی را ایفا می‌کند. برای تحلیل دقت و تأثیر کاربرد لهجه، خواننده باید با واقعیتهای مربوط به گونه‌گونی لهجه‌ای زبان خود آشنا باشد. تعدادی از نویسندگان معاصر، خود بومی‌زبانان لهجه‌هایی هستند که می‌کوشند آنها را به نمایش گذارند؛ بدین ترتیب، آنان می‌توانند این لهجه‌ها را دقیقتر از نویسندگانی منعکس کنند که، در گذشته، فقط تصویری از لهجه‌های غیرمعیار یا لهجه‌های منطقه‌ای غیر خودی داشتند و

اطلاعاتشان درباره آنها اندک بود. در ادبیات لهجه‌ای پیشین کاربرد لهجه چشمی^۳ رواج داشت، یعنی، ارائه واژه‌هایی که املاي آنها از صورت نوشتاری عادی متفاوت بود، البته بدون توجه به اینکه این املاها واقعاً منعکس‌کننده تفاوت‌های تلفظی هستند، یا نه. به عنوان مثال، املاي sez به عوض says را مورد ملاحظه قرار دهید. بی تردید، sez نزدیکترین صورت نوشتاری‌ای است که به کمک حروف الفبای ما می‌توان تلفظ معیار، عادی، و واقعی [sez] را منعکس کرد. اما، نویسنده‌ای که صورت نوشتاری sez را به کار می‌برد، معمولاً می‌کوشد به خواننده این اندیشه را القا کند که شخصیت مورد نظری به یک لهجه غیرمعیار سخن می‌گوید. خوانندگانی که از تلفظ واقعی این واژه بی اطلاع هستند، حتی ممکن است باور کنند که این لهجه چشمی انعکاس دقیق‌تری از تفاوت‌های تلفظی است. اما، خواننده‌ای که از واج‌شناسی زبان انگلیسی آگاه باشد، لهجه چشمی را به منزله یک وسیله کاملاً سبکی، که با تلفظ واقعی ارتباطی ندارد، تلقی می‌کند.

اما از طرف دیگر، برخی از نویسندگانی که در منعکس کردن گونه‌های لهجه‌ای تبحر زیادی دارند، با کاربرد مشخصه‌های واجی یا نحوی نابجا در گفتار شخصیت‌هایشان، گفتار واقعی را تحریف نیز می‌کنند؛ آنان با کاربرد یکنواخت این صورت‌ها از این مسئله غافل می‌مانند که این مشخصه‌ها فقط تحت شرایطی خاص و با محدودیتی خاص به کار برده می‌شوند. برای مثال، نویسنده‌ای ممکن است شخصیتی از طبقه اقتصادی-اجتماعی پایین را معرفی نماید که همواره [n] را به جای واج معیار [ŋ] به کار می‌برد و در نتیجه، به جای *going, something, interesting*، از صورت‌های املاي *goin, somethin, interestin* استفاده بکند. هرچند درست است که در بسیاری از لهجه‌های غیرمعیار واج [n] به این شکل ظاهر می‌شود، اما تعداد وقوع آن صد درصد نیست. در گفتار غیررسمی، سخنگویان چنین لهجه‌هایی گهگاه واج [ŋ] را به کار می‌برند، و در وضعیت‌های رسمی‌تر نیز تقریباً همیشه از آن استفاده می‌کنند. در نتیجه، در این گونه ارائه یک چنین گفتاری برای شخصیت از سوی نویسنده از نظر زبانی ازدقت کافی برخوردار نیست، هرچند که از نظر سبکی ممکن است هنوز هم مؤثر افتد.

مطالعه کاربرد زبان در ادبیات نباید الزاماً محدود به ادبیات «خوب» و سستی‌ای گردد که در کلاسهای انگلیسی معمول در دبیرستانها معرفی می‌شود. بسیاری از همان اصول و بینشهای مربوط به کاربرد ادبی را می‌توان از سایر منابع زبان انگلیسی کسب کرد. مقالات مندرج در روزنامه‌ها و مجلات، اطلاعاتی منتشر شده از سوی دولت و صنایع در

مطبوعات، و نوشته‌های تبلیغاتی هم می‌توانند برای یافتن تکنیک‌های کاربرد زبان، که بویژه در بیان مفاهیم مؤثرند، مورد بررسی قرار گیرند. برای مثال، در اطلاعاتی منتشر شده از سوی سازمان دفاع ایالات متحده^۴، از مجموعه عناصر واژگانی خاص و ساختهای نحوی ویژه استفاده می‌شود (سبکی که گاهی اوقات آن را سبک حکومتی^۵ نامند)، به‌طوری که می‌توان آن را با عناصر واژگانی و ساختهای نحوی ای که برخی از انواع شعرو نثر ادبی را مشخص می‌کنند، مقایسه کرد. مطالعه خود زبان، می‌تواند با زندگی واقعی و موقعیتهایی که دانشجویان هرروزه با آنها مواجه می‌شوند، مرتبط ساخت.

خلاصه

کلاسهای دبیرستانی سنتی بر توصیفهای سطحی، و گاهی اوقات منسوخ اصول و کاربرد زبان تأکید می‌ورزند، این دیدگاه تنگ نظرانه محدود، جالبترین و باارزش‌ترین جنبه‌های زبان را که می‌توانند در مدارس مورد بررسی قرار گیرند، نادیده می‌گیرد. یکی از وظایف اصلی معلمان دبیرستانها عبارت است از ارائه طرح درس، به‌طرقی که دانش آموزان بتوانند کاربردهای عملی، و نیز مزایای کلی مطالعه زبان بومی خود را درک کنند. با بحث پیرامون موضوعاتی از قبیل ابهام، تفسیر، لهجه‌های اجتماعی، کاربرد زبان گفتاری و نوشتاری، و پیچیدگی نظام زبانی، درس زبان می‌تواند به رشد ذهنی دانش-آموزان کمک کند، احتمالاً مهارت‌های نوشتن آنان را بهبود بخشد، و بر آگاهی و درک قدر آنان از کاربرد هرروزه زبان بیفزاید.

سطح مطالعه سبک ادبی را می‌توان با اطلاعات مربوط به زبان به‌مقدار زیادی ارتقا بخشید. خوانندگان فقط موقعی می‌توانند سبک خاص نویسندگان برای بیان اندیشه‌هایشان را تشخیص دهند، که از صورتهای زبانی ممکن دیگری که آنان می‌توانستند به‌کار برند، مطلع باشند. تنها زمانی امکان ارزشیابی درست و مؤثر از ادبیات مربوط به لهجه‌ها وجود دارد که خوانندگان درباره گونه‌گونی لهجه‌ای واقعی اطلاعاتی در اختیار داشته باشند.

جستار بیشتر

۱- در حال حاضر، یکی از مسایل مهم متخصصان تعلیم و تربیت آمریکا کاهش مشهود توانایی خواندن و نوشتن در میان فارغ‌التحصیلان دبیرستان و دانشجویان دانشگاه است. عوامل بسیار متعددی این وضع را پدید آورده‌اند، اما مسئولین تعلیم و تربیت هنوز

پیرامون مهمترین عوامل مؤثر در این باره اتفاق نظر پیدا نکرده‌اند. با استفاده از دانش خود دربارهٔ زبان‌شناسی، زبان‌ویادگیزی زبان، اثرات احتمالی موارد زیر را روی توانایی خواندن و نوشتن مورد بحث قرار دهید. چه عوامل دیگری در این باره ممکن است دخالت داشته باشند؟

- (الف) حذف دستور زبان انگلیسی سنتی مورد لزوم از برنامهٔ دروس دبیرستان.
 - (ب) افزایش زمان تماشای تلویزیون.
 - (ج) کاهش تجارب مربوط به خواندن و نوشتن در دبیرستان.
 - (د) افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان دبیرستانی‌ای که بسومی زبانان لهجه‌های غیرمعیار زبان انگلیسی هستند و جهت ادامهٔ تحصیل به دانشگاه می‌روند.
 - (ه) تحول کاربرد زبان در سرتاسر جامعه از سبک رسمی به غیر رسمی.
- ۲- درسی در مورد لهجه‌های اجتماعی و منطقه‌ای را به منظور ارائه به گروهی از دانش‌آموزان دبیرستان فراهم نمایید. در صورت امکان، از مدیریت یک دبیرستان محلی اجازه بگیرید و آن درس را تدریس کنید.
- ۳- قطعه شعر کوتاهی را انتخاب کنید (بیشتر از چهارده سطر نباشد) و از طریق فهرست کردن موارد زیر آن تحلیل نمایید (۱) مواردی که شاعر در آنها از کاربرد محاوره‌ای و عادی زبان انحراف پیدا کرده است (۲) ساختهای نحوی‌ای که شاعر از آنها بکرات استفاده کرده است برای مثال، نوالی صفتها، گروههای همپایه، ترتیب واژه‌ها به طور معکوس، جمله‌های دارای چند صورت منفی. همین شعر را به صورت نثر باز نویسی کنید.

انجام سخن

در نخستین نیمه قرن کنونی، زبان‌شناسان آمریکایی عموماً داده‌های مر، و ط بدجنبه‌های قابل مشاهده زبان را جمع‌آوری کردند. در بیست سال گذشته، پژوهشهای زبان‌شناختی نوین در توجیه و نیز توصیف زبان پیشرفت چشمگیری کرده است. در این کتاب ما بسیاری از فرضیه‌های بنیادین، نتایج پژوهشها، و کاربرد زبان‌شناسی معاصر را مورد بررسی قرار دادیم، اما، همان گونه که در مورد کلیهٔ بررسیها صادق است، از ذکر بسیاری از مطالب چشم‌پوشی کرده، یا بطور گذرا به آنها پرداخته‌ایم. هیچ‌یک از موضوعات این کتاب بطور عمیق مورد بحث قرار نگرفته است. خواننده‌ای که می‌خواهد برداشت کاملتری از زبان داشته باشد، اکنون باید به کتابها، مقالات، و دروس پیشرفته‌تری مراجعه کند.

زبان‌شناسان نیز به کار خود ادامه خواهند داد، زیرا هرچه دربارهٔ زبان بیشتر آموخته می‌شود، پرسشهای بیشتری مطرح می‌گردد. مافقط در آغاز راه درك میزان انتزاعی بودن و پیچیدگی زبانهای بشری هستیم. از آنجا که فقط سطحی‌ترین جنبه‌های نظام زبانی را می‌توان بطور مستقیم مشاهده نمود، بررسی زبان کاری است دشوار، جدلی، و در عین حال شوق‌آور. برای پژوهندگان زبان‌شناسی، بینشهای متعلق به زمان گذشته جالب می‌نمایند. هرچند در مورد ماهیت زبان کشفیات مهمی صورت گرفته است، اما بی‌تردید بسیاری از جنبه‌های زبان هنوز ناشناخته، توجیه نشده باقی مانده و حتی هنوز توجه کسی را بخود جلب نکرده‌اند، برای مثال، دربارهٔ ساختهای نحوی زیرساختی و رابطهٔ موجود بین نحو و معناشناسی، آموختنی بسیار است. حتی در حوزهٔ واج‌شناسی نیز کار زبان‌شناس به پایان نرسیده است. نظام جهانی مشخصه‌های آوایی باید مورد آزمایش قرار گیرد و پالوده شود، و نظامهای واجی تعداد زیادی از زبانها باید بررسی گردد و ویژگیهای جهانی آنها باید مشخص شود.

آگاهی فزاینده از تأثیر متقابل عوامل زبانی و غیرزبانی بر یکدیگر، در عرصه دانش و کنش زبانی سخنگویان، حتی تلاش شدیدتری برای انجام پژوهشهای زبان‌شناختی آینده می‌طلبد. اکنون، زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان به خاطر توجه به عواملی که قبلاً هر کدام از این حوزه‌ها بررسی آنها را به عهده حوزه دیگر واگذار می‌کرد، در حال آمیخته شدن هستند. مطالعات مربوط به کاربردشناسی و معناشناسی زبا، که در فصل ۱۷ از هر دو ذکر می‌شوند، به میان آمد، این روند را نشان می‌دهد. در عرصه سال آینده، موضوعات مورد توجه زبان‌شناسان ممکن است بسیار متفاوت از آنهایی باشند که امروزه مورد تأکید قرار می‌گیرند. گاهی اوقات دانشجویان چنین وضعی را مشکل‌آفرین می‌پندارند، اما این در واقع به منزله نشانه پیشرفت درک ما از زبان بشری است.

هرچه درک ما از زبان و کاربرد آن افزایش می‌یابد، زبان‌شناسان و متخصصان سایر رشته‌های مربوطه باید در نظریه‌ها، روشها، تکنیکهای مربوط به حوزه‌های عملی‌ای از قبیل آموزش زبان خارجی، به عمل آورند. تنها به واسطه این قبیل کوششهاست که نتایج پژوهشهای زبان‌شناختی می‌توانند برای کلیه افرادی که در جامعه ما از پیشرفتهای آتی بهره‌مند خواهند شد، مؤثر واقع شوند.

درس‌تاسر طول تاریخ، یکی از مهمترین تلاشهای دانشمندان مطالعه خود انسان بوده است. انسان به خاطر داشتن زبان، در میان موجودات زمین منحصر به فرد می‌باشد. مطالعه زبان موجب آشکار شدن خصوصیات ذهن انسان می‌شود، و در نتیجه، ما را در درک انسان یاری می‌دهد. زبان‌شناسی دانشی است که به دنبال تعمیمها و توجیهات مربوط به زبان است، عینیت و صورت بندی صریح و آزمودن فرضیه‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد، اما، علاوه بر آن رشته‌ای است مربوط به علوم انسانی که با ارزشترین، استثنایی‌ترین و جهانی‌ترین مایملک انسان - یعنی زبان - را مورد پژوهش قرار می‌دهد.

واژه نامه فارسی - انگلیسی

انگیزش وسیله ای instrumental motivation

ب

low باز

internal construction بازسازی درونی

phonological component بخش آوایی

base component بخش پایه

syntactic component بخش نحوی

anomalists بی قاعده گرایان

nativist بومی گرا

پ

suffix پسوند

back پسین

coverd پوشیده

continuant پیوسته

presupposition پیش انگاری

pre-English پیش - انگلیسی

pre-language پیش - زبان

آ

word order آرایش واژه

babbling آناغون

systematic phonetic آواشناسی نظام مند

intonation آهنگ

الف

coining ابداع

ambiguity ابهام

particle ادات

metaphor استعاره

nominatization اسم سازی

conversational principles اصول محاوره ای

phonetic alphabet الفبای آوانگار

articulator اندام مولد صوت

vocal tract اندامهای گفتار

affricate اتسدادی - سایشی

pidgin English انگلیسی پیجین

integrative motivation انگیزش یکپارچه

توصیف کننده modifier	پیشوند prefix
توصیف ساختی structural description	پیشین front
توصیفی descriptive	
تیز strident	ت
تیغه blade	تار آواها vocal cords
تیغه ای coronal	تجربه گرا empiricist
	تجویزی prescriptive
ج	تحلیل تقابلی contrastive analysis
جایگاه تولید position of articulation	تحلیل خطاها error analysis
جدول matrix	تخصیص narrowing
جغرافیای لهجه ای dialect geography	تداخل زبانی linguistic interference
جفت کمینه minimal pair	ترکیب سازی compounding
جمله درونه ای embedded sentence	تعمیم باقی contextual generalization
جمله سوالی ضمیمه ای tag question	تغییر ساختی structural change
جمله متممی complement sentence	تفسیر paraphrase
جمله ناهمپایه complex sentence	تقلیدی - حفظی mimicry - memorization
جمله واره clause	تکرار recursion
جمله واره موصولی relative clause	تکواژ morpheme
جمله همپایه compound sentence	تکواژ آزاد free morpheme
جهانیهای زبانی language universals	تکواژ دستوری grammatical morpheme
	تکواژشناسی morphology
ح	تکواژ قاموسی lexical morpheme
حرف خوانی phonics	تکواژ گونه allomorph
حرف ربط conjunction	تکواژ مقید bound morpheme
حشو redundant	تکیه stress
حفره خیشوم nasal cavity	تمایز دهنده distinctive
حنجره larynx	تمرین الگویی pattern practice
	توان غیربیانی illocutionary force
	توانش زبانی linguistic competence

ز	خ
زاییایی productivity	خردگرایی rationalism
زبان language	خلاقیت creativity
زبان اولیه proto-language	خیشومی شدگی nazalization
زبان مبدأ source language	د
زبان میانجی lingua franca	درج واحدآوایی segment insertion
زبان هدف target language	درونه سازی embedding
زبان شناسی در زمانی (تاریخی) diachronic	دستور حالت case grammar
(historical) linguistics	دستور زایا generative grammar
زبان شناسی ساختگرا structural linguistics	دستوری grammatical
زبان شناسی گشتاری transformational linguistics	دمش aspiration
زبان شناسی همزمانی synchronic linguistics	دندانی dental
زیروبمی pitch	دولبی bilabial
زیرساخت underlying structure	دو لهجه گوئی کارکردی
ژ	functional didialectim
ژرف ساخت deep structure	ر
س	روابط حالتی case relations
ساخت انتزاعی remote structure	روابط معنایی semantic relations
ساخت منطقی logical structure	روالهای کشف discovery procedures
ساخت سازه ای constituent structure	روساخت surface structure
ساختار construction	روش تطبیقی comparative method
سازه constituent	روش دستور - ترجمه
سازنده formative	grammar-translation method
سایشی fricative	روش مستقیم direct method
سبک style	رهش دنفی abrupt release
سخت tense	ریشه root
	ریشه شناسی etymology

scholastic philosophy فلسفه مدرس گرا

baby talk سخن کودکانه

lateralization سمت گیری

Sophists سوفسطایان

ق

predictable قابل پیش بینی

redundancy rule قاعده حشو

phonological rule قاعده واجی

obscenity قباح

anterior قدامی

borrowing قرض گیری

spoonerism قلب آوایی

قواعد ساخت سازه ای

constituent structure rules

phrase structure rules قواعد گروه ساختی

transformation rule قاعده گشتاری

ک

pragmatics کاربردشناسی

palate کام

creole کریول

length کشش

adequacy کفایت

lateral کناری

regulative کنترل کننده

agent کنشگر

patient کنش پذیر

linguistic performance کنش زبانی

speech acts کنشهای گفتاری

shortening کوتاه سازی

modistae کینفیرن

ش

cognitive شناختی

dichotic listening شنود دوگوشی

ص

pro-form صورت ضمیری

cliche صورت قالبی

proto-forms صورتهای ابتدایی

ط

classes of sounds طبقات آوایی

ع

idiomatic expression عبارت اصطلاحی

neurolinguistics عصب شناسی زبان

prime عنصر بسیط

objectivity عینیت

غ

glide غلت

ungrammatical غیر دستوری

ف

back formation فرایند پس ساز

performative verb فعل کنشی

مشخصه نحوی syntactic feature	گ
مضاعف سازی reduplication	گروه برداری calque
معلی alliteration	گروه اسمی noun phrase
معناشناسی تعبیری interpretive semantics	گره node
معناشناسی زایا generative semantics	گذرا transitive
میان زبان interlanguage	گسترش extension
میانوند infix	گشتار transformation
	گفتار speech
ن	گفتار خاموش subvocalization
ناگذر intransitive	گفته utterance
ناهمگونی dissimilation	گوشی - زبانی audio-lingual
نحو syntax	ل
نرمکامی velar	لهجه dialect
نظام تقریبی approximation system	لهجه چشمی eye dialect
نظام واجی phonological system	لهجه شناسی منطقه ای regional dialectology
نظریه معیار standard theory	لهجه فردی idiolect
نظریه معیار گسترش یافته	لهجه معیار standard dialect
extended standard theory	لهجه غیر معیار non-standard dialect
نظریه معیار گسترش یافته تجدید نظر شده	
revised extended standard theory	م
نقش نحوی syntactic function	متضاد antonym
نمای آوایی phonetic representation	متم complement
نمای واجی phonemic representation	محواره ای colloquial
نمودار درختی tree diagram	محمول proposition
نمودار گروهی phrase marker	مدخل واژگانی lexical entry
نمودار گروه ساختی phrase structure marker	مرحله تلگرافی telegraphic stage
نواخت tone	مرحله جمله واژه ای holophrastic stage
نواخت افتان falling tone	مشخصه آوایی phonetic feature
نواخت افتان - خیزان falling - rising	

vowel	واکه	rising tone	نواخت خیزان
vocalic	واکه ای	high level pitch	نواخت زیر هموار
iambic pentameter	وند مقرون پنج رکنی	semivowel	نیم واکه
diphthong	واکه مرکب		
prespeech position	وضعیت آمادگی	و	
affix	وند	phoneme	واج
derivational affix	وند اشتقاقی	phonology	واج شناسی
inflectional affix	وند تصریفی	phonemics	واج شناسی فونمیک
		suprasegmentals	واحد های زیر زنجیری
هـ		morphophonemics	واژه - واج
syllable	همجا	lexicon	واژگان
syllabic	همجایی	pivot word	واژه محوری
homonym	هم آرا	acronym	واژه اختصاری
co-occurrence	هم آیی	whole-word approach	واژه خوانی
vowel harmony	هماهنگی واکه	open class words	واژه های طبقه باز
conjoining	همپایگی	quantifier	واژه کمی
consonantal	همخوانی	nursery words	واژه های کودکانه
assimilation	همگونی	logographic	واژه نگار
synonym	هم معنا	learned words	واژه های ادیبانه

واژه نامه انگلیسی - فارسی

A

abrupt release رهش دمی

acceptibility قابلیت پذیرش

acronym واژه اختصاری

adequacy کفایت

affix وند

affricate انسدادی - سایشی

agent کنشگر

alliteration مُعلی

allomorph تکواژ گونه

alveolar لثوی

ambiguity ابهام

analogists قیاسیون

anomalists بی قاعده گرایان

anterior قدامی

antonym متضاد

approximation system نظام تقریبی

articulator اندام مولد صوت

aspiration دمش

assimilation همگونی

audio - linguale گوشه - زبانی

B

baby talk سخن کودکانه

back پسین

back formation پس ساز

base component بخش پایه

bilabial درلبی

blade تیغه

borrowing قرض گیری

bound morpheme تکواژ مقید

babbling آناغون

C

calque گرده برداری

case grammer دستور حالت

case relations روابط حالتی

class of sounds طبقات آوایی

clause جمله وارہ
 cliché صورت قالبی
 cognitive شناختی
 coining ابداع
 colloquial محاورہ ای
 comparative method روش تطبیقی
 complement متمم
 complement sentence جمله متممی
 complex sentence جمله ناهمپایہ
 compounding ترکیب سازی
 compound sentence جمله ہمپایہ
 conjoinig همپایگی
 conjunction حرف ربط
 consonant همخوان
 consonantal همخوانی
 constitutive rule قاعدہ سازندہ
 constituent سازه
 constituent structures ساختہای سازه ای
 constituent structures rules قواعد ساخت سازه ای
 contextual generalization تعمیم باطنی
 continuant پیوستہ
 contour tone languages زبانہای نواختی ناهموار
 contrastive analysis تحلیل تقابلی
 conversational principles اصول محاورہ ای
 co-occurrence ہم آیی
 cooing اغ و یو
 coronal تیغہ ای

covered پوشیدہ
 creole کریول
 creativity خلاقیت

D

deep structure ژرف ساخت
 dental دنداننی
 derivational affix رند اشتقاقی
 diachronic (historical) linguistics زبان شناسی در زمانی (تاریخی)
 dialect لهجہ
 dialect geography جغرافیای لهجہ ای
 dialect leveling یکنواخت سازی لهجہ ای
 dichotic listening شنود دو گوشہ
 diphthong واکہ مرکب
 direct method روش مستقیم
 discovery procedures روالہای کشف
 dissimilation ناهمگونی
 distinctive تمایز دہندہ

E

embedding درونہ سازی
 embedded sentence جمله درونہ ای
 empiricist تجربہ گر
 error analysis تحلیل خطاها
 etymology ریشہ شناسی
 experiencer تجربہ گر
 extended standard theory نظریہ معیار گسترش یافته

extension گسترش

eye dialect لهجه چشمی

F

falling-rising tone نواخت افتان - خیزان

falling tone نواخت افتان

foreign language زبان خارجی

formative سازنده

free morpheme تکواژ آزاد

fricative سایشی

front پیشین

functional didialect

دوللهجه گویی کارکردی

G

generative grammar دستور زایا

generative semantics معناشناسی زایا

glide غلت

grammatical morpheme تکواژ دستوری

grammar-translation method

روش دستور - ترجمه

H

high بسته

high level pitch نواخت زیر هموار

holophrastic stage مرحله جمله واژه ای

homonym هم آوا

I

iambic pentameter رکنی و تد مقرون پنج رکنی

idiolect لهجه فردی

idiomatic expression عبارت اصطلاحی

illocutionary force توان غیربیانی

infix میانوند

inflectional affix رند تصریفی

instrumental motivation انگیزش وسیله ای

integrative motivation انگیزش یکپارچه

internal construction ساخت درونی

interpretive semantics معناشناسی تعبیری

intonation آهنگ

intransitive ناگذر

L

language زبان

language universals جهانیهای زبانی

larynx حنجره

lateral کناری

lateralization سمت گیری

learned words واژه های ادیبانه

length کشش

level (register) tone language

زبان نواختی هموار

lexical entry مدخل واژگانی

lexical morpheme تکواژ قاموسی

lexicon واژگان

lingua franca زبان میانجی

linguistic competence توانش زبانی

linguistic interference تداخل زبانی
 linguistic performance کنش زبانی
 logical structure ساخت منطقی
 logographic واژه نگار
 low باز

M

matrix جدول
 metaphor استعاره
 mimicry - memorization تقلیدی - حفظی
 minimal pair جفت کمینه
 modifier توصیف کننده
 modistae کیفیون
 morpheme تکواژ
 morphology تکواژشناسی
 morphophonemics واژ - واج

N

narrowing تخصص‌بسی
 nasal cavity حفره خیشوم
 nasalization خیشومی شدگی
 nativist بومی گرا
 neurolinguistics عصب‌شناسی زبان
 node گره
 non-standard dialect لهجه غیر معیار
 noun phrase گروه اسمی
 nursery words واژه های کودکانه

O

objectivity عینیت
 obscenity قباح
 open class words واژه های طبقه باز

P

palate کام
 paraphrase تفسیر
 particle اادات
 patient کنش پذیر
 pattern practice تمرین الگویی
 performative verb فعل کنشی
 phoneme واج
 phonemics فونمیک
 phonemic representation نمای واجی
 phonetic alphabet الفبای آوانگار
 phonetic feature مشخصه آوایی
 phonetic representation نمای آوایی
 phonics حرف خوانی
 phonology واج شناسی
 phonological component بخش آوایی
 phonological rule قاعده واجی
 phonological system نظام واجی
 phrase marker نمودار گروهی
 phrase structure marker ساختار گروه ساختی
 phrase structure rules قواعد ساخت سازه ای
 pidgin English انگلیسی پیجین
 pitch زیرویی
 pivot word واژه محوری

position of articulation جایگاه تولید

pragmatics کاربردشناسی

predictable قابل پیش‌بینی

pre-English پیش‌انگلیسی

prefix پیشوند

pre-language پیش‌زبان

prescriptive تجویزی

prespeech position وضعیت آمادگی

presupposition پیش‌انگاری

prime عنصر بسیط

productivity زیابایی

pro-form صورت ضمیری

proto-forms صورتهای ابتدایی

proto-language زبان ابتدایی

R

rationalism خردگرایی

recursion تکرار

redundant حشو

redundancy rule قاعده حشو

reduplication مضاعف‌سازی

regional dialectology لهجه‌شناسی منطقه‌ای

regulative کنترل‌کننده

relative clause جمله‌واره موصولی

remote structure ساخت انتزاعی

revised extended standard theory

نظریه معیار گسترش یافته تجدیدنظر شده

rhetoric علم بیان

rising tone نواخت خیزان

root ریشه

S

scholastic philosophy فلسفه مدرس‌گرا

second language زبان دوم

segment insertion درج واحدآوایی

semantic relations روابط معنایی

semivowel نیم‌واکه

shortening کوتاه‌سازی

Sophists سوفسطائیان

source language زبان مبدأ

speech گفتار

speech acts کنشهای گفتاری

spoonerism قلب‌آوایی

standard dialect لهجه معیار

standard theory نظریه معیار

stop انسدادی

stress تکیه

strident تیز

structural change تغییر ساختی

structural description توصیف ساختی

structural linguistics ساختگرا

style سبک

subvocalization گفتار خاموش

surface structure روساخت

suffix پیشوند

suprasegmentals واحدهای زیر زنجیری

syllabic همجایی

syllable همجا

synochronic linguistics زبان‌شناسی همزمانی

synonym هم معنا

syntactic component بخش نحوی

syntactic feature مشخصه نحوی

syntactic function نقش نحوی

syntax نحو

systematic phonetics آواشناسی نظام‌مند

T

tag question جملهٔ سوالی ضمیمه

target language زبان هدف

telegraphic stage مرحلهٔ تلگرافی

tense سخت

transformation گشتار

transformational linguistics

زبان‌شناسی گشتاری

transformational rules قواعد گشتاری

transitive کنرا

tree diagram نمودار درختی

U

underlying structure زیرساخت

ungrammatical غیردستوری

utterance گفته

V

velar نرمکامی

velume نرمکام

vocal cords تار آواها

vocal tract اندامهای گفتار

vocalic واکه ای

vowel واکه

vowel harmony هماهنگی واکه ای

W

whole word approach واژه‌خوانی

word order آرایش واژه

فهرست زبانها

اسپانیولی، ۴۸، ۵۷، ۸۸، ۴۵۵، ۵۰۷	آ
اصطلاحها، ۷۶-۷۳	آباجی، ۲۸
تحول تاریخی، ۳۹۵-۳۹۲، ۳۹۸، ۴۰۶	آتاباسک (خانواده)، ۲۷
۴۵۵، ۵۰۷	آلمانی
واج شناسی، ۱۵۸، ۲۰۱-۱۹۹، ۲۱۰-۲۰۷	ارتباط تاریخی با زبان انگلیسی، ۸۴-۷۹
۲۱۱، ۴۱۲، ۴۹۹	۳۹۲-۳۹۳
و لهجه های انگلیسی، ۴۳۲، ۴۳۳، ۵۵۸	اصطلاحها، ۷۶-۷۳
و یادگیری زبان خارجی، ۶۴-۶۳، ۴۹۲	تحول تاریخی، ۲۰۹-۲۰۷، ۳۹۹، ۴۰۳
۵۰۰-۵۰۸، ۵۱۳-۵۰۸، ۵۲۲-۵۲۱	ترجمه قرضی (یا گرده برداری)، ۹۰
نحو، ۳۲۶، ۳۸۱، ۴۲۸	واج شناسی، ۱۵۶، ۱۵۹، ۱۹۸-۱۹۷
نظام نوشتاری، ۲۲۵، ۲۳۰، ۲۳۸	۲۰۲، ۲۰۹-۲۰۷، ۲۳۲
اسکیمو-آلوت، ۲۷	نظام نوشتاری، ۲۲۵، ۲۳۰
اکدی، ۲۶، ۲۲۶	و یادگیری زبان خارجی، ۴۹۲، ۵۱۱، ۵۱۵-
اندونزی، ۲۷	۵۱۴، ۵۱۸، ۵۲۲-۲۳
انگلیسی	آمریکا (زبان سرخپوستان)، ۲۸-۲۶، ۸۸، ۹۷
اصطلاحها در، ۷۶-۷۰	۲۳۸، ۳۹۱، ۴۳۳-۴۳۲، ۵۵۸
انگلیسی باستان، ۸۴-۷۹، ۹۷-۹۳، ۲۱۱	آیمارا (زبان)، ۵۰۷
۲۳۲، ۳۹۰، ۳۹۱، ۳۹۴، ۳۹۹	
انگلیسی جدید، ۹۳-۸۶، ۲۱۰، ۲۱۷-۲۱۴	الف
۳۹۲	اتو-ازتک (خانواده)، ۲۸

- انگلیسی میانه، ۸۶-۸۴، ۹۸-۹۳، ۲۱۱،
 ۲۱۴-۲۱۶، ۲۳۴-۲۳۲، ۳۹۴، ۴۰۵
 تحول واژگانی در، ۷۹-۹۹
 حشو واجی، ۱۷۱-۱۶۷، ۱۷۹-۱۷۶،
 ۱۹۲-۱۹۰، ۲۰۶
 روستاها، ۲۷۵-۲۵۶
 ژرف‌ساختها و گشتارها، ۳۰۱-۲۷۷،
 ۳۳۰-۳۴۱، ۳۱۰-۳۴۹
 ساخت واژه، ۱۰۲، ۱۰۷-۱۰۶
 سیاهان، ۴۰۵-۴۰۲، ۴۳۶-۴۲۹، ۵۵۵،
 ۵۶۱-۵۶۰، ۵۶۳
 قرض‌گیری، ۱۸۷-۱۷۹
 قواعد کنترل‌کننده، ۲۴، ۳۵-۳۲، ۳۸
 قواعد واجی، ۲۴، ۱۸۷-۱۸۴، ۲۰۹-۲۰۶،
 ۲۱۳-۲۱۱، ۲۱۷
 کاربردشناسی، ۳۷۶-۳۶۷، ۳۸۴-۳۸۲
 لهجه‌های اجتماعی، ۴۰۶-۴۰۴،
 ۴۲۷-۴۲۱، ۵۶۳-۵۵۰
 لهجه منطقه‌ای، ۴۰۱-۳۹۹، ۴۱۷-۴۰۹
 معناشناسی، ۳۶۲-۳۵۲، ۳۶۷-۳۶۴
 نظام نوشتاری و املای کلمات، ۲۲۵،
 ۲۴۰-۲۲۹
 نحو، ۳۴۸-۳۴۲
 واحد آرای، ۱۲۷-۱۲۵، ۱۴۲-۱۴۱
 ویژگیهای زیر زنجیری، ۱۶۰-۱۵۸
 هجاها، ۱۵۸، ۱۵۷، ۲۲۹
 ایتالیایی، ۸۸، ۱۵۹، ۲۲۹، ۳۹۶-۳۹۲
 ايسلندی، ۸۱
 ب
 باسک، ۲۶
 بانتو (خانواده)، ۲۷
 برتون، ۸۱
 بنگالی، ۱۵۳، ۵۱۴-۵۱۲
 بوشمن، ۲۷
 پ
 پرتغالی، ۳۹۲
 پروانسی، ۳۹۲، ۳۹۵، ۳۹۶
 ت
 تامیتی، ۲۷
 تایلندی، ۲۷
 تبتی، ۲۷
 ترکی، ۲۶، ۲۰۳، ۲۰۵، ۵۱۱
 ج
 جاوه‌ای، ۲۷
 چ
 چادی (خانواده)، ۲۷
 چروکی، ۳۳۷
 چک، ۱۵۸
 چینی، ۲۷، ۸۸، ۱۵۸، ۲۳۸، ۴۰۳، ۴۹۱، ۵۱۴
 نظام نوشتاری، ۱۵۷، ۲۲۳، ۲۲۷، ۲۲۸،
 ۵۱۴
 چینی-تبتی، ۲۷

خ

خوازی (خاتواده) ۲۷

ش

شوشونی، ۲۸

ر

روسی، ۸۸، ۴۲۸، ۴۵۵، ۵۱۴

نظام نوشتاری، ۲۲۵، ۲۲۹

و یادگیری زبان خارجی، ۵۱۰، ۵۱۵-۵۱۴

۵۲۲

رومایی، ۳۹۷-۳۹۲، ۴۰۶

رومیایی (زبانهای) ۳۹۴-۳۹۲، ۴۰۶

ع

عبری، ۲۷

عربی، ۲۷

ف

فرانسه

ارتباط تاریخی با زبان انگلیسی، ۸۷-۸۳،

۱۴۵، ۲۲۳-۲۲۴، ۴۰۳

تحول تاریخی، ۳۹۵-۳۹۲

واج شناسی، ۱۵۶، ۲۰۰-۱۹۹، ۲۰۴،

۲۳۴، ۲۳۳، ۲۳۰، ۲۱۵، ۲۰۷-۲۰۹

و یادگیری زبان خارجی، ۴۹۹، ۵۰۷، ۵۱۱،

۵۱۴، ۲۳-۵۲۲

نظام نوشتاری، ۲۳۰

فنلاندی، ۲۶، ۲۰۳

فنیقی، ۲۷

فیجی، ۲۷

ژ

ژاپنی، ۸۸

نظام نوشتاری، ۱۵۷، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸،

۲۲۹

واج شناسی، ۲۰۴، ۲۰۹، ۲۱۰، ۲۳۸، ۲۳۹

و یادگیری زبان خارجی، ۴۹۱، ۵۱۴

ژرمنی (زبان) ۸۱، ۸۷، ۱۰۷، ۲۰۱، ۲۰۷،

۲۰۸، ۳۹۲-۳۹۱

س

سامی (خانواده) ۲۷، ۲۲۹، ۲۳۷

سانسکریت، ۲۶، ۲۰۵

سرخپوستان آمریکا ← آمریکا

سلتی (زبان) ۸۱

سواهیلی، ۲۷

سوئدی، ۸۱، ۳۹۲

سومری، ۲۲۶-۲۲۳

ك

کاتالی، ۳۹۲، ۴۰۰

کارتاژی، ۲۷

کره‌ای، ۱۵۳، ۴۹۲

کوردالن (زبان) ۵۳

کومانچی، ۲۸

گ

گالیک (زبان) ۸۱

و

وینتاسی، ۲۹۲

ویلزی (زبان) ۸۱

ل

لاتین، ۲۳-۲۶

ه

هائوسا، ۲۷، ۱۵۸

هاتن تات، ۲۷

هاوایی، ۲۷

ارتباط با زبانهای رومیایی، ۲۰۷، ۳۹۷-۳۹۲

به عنوان منبعی برای واژه های قرضی، ۸۸-۸۰،

۱۰۷، ۲۱۰، ۲۱۵، ۲۳۳، ۳۹۲، ۳۹۴

لهستانی، ۵۰۷

هلندی (زبان) ۸۱، ۴۰۳

هند-اروپایی، ۲۶

هندی، ۸۸، ۲۲۳

هوبی، ۲۸، ۵۵۸

هیتی، ۲۲۳

م

مالایایی-پلیتزی (خانواده) ۲۷

مایان (خانواده) ۲۸

مجاری، ۲۶، ۲۰۳

ی

یونانی، ۲۶-۲۱، ۸۳، ۹۱-۹۰، ۱۰۷، ۲۲۹،

۲۳۷، ۲۸۱

ن

ناواهو، ۲۸، ۵۵۸، ۵۶۳

ناهواتل، ۲۸

نروژی (زبان) ۸۱، ۳۹۱، ۳۹۲

فهرست موضوعی

آ

آوانویسی تفصیلی، ۱۳۱

آرایش واژگانی، ۲۲۴-۲۲۸، ۲۶۷-۲۷۰، ۳۵۷، ۲۶۶

آوانویسی کلی، ۱۳۱

۴۵۹، ۴۸۳، ۵۱۹

آهنگ، ۱۵۹، ۴۲۵، ۴۶۶

آکوستیک ← آواشناسی آکوستیک

الف

آمیزش زبانی، ۸۲، ۲۱۰، ۴۰۰، ۴۰۶، ۴۳۰، ۵۵۱

ابتلال، ۱۰۸، ۱۱۶

۵۵۱

ابداع، ۹۵، ۹۸، ۹۹، ۱۰۲

آناغون، ۴۴۳، ۴۶۶

ابزار، ۳۶۶

آنگلو-ساکسونها، ۸۵-۸۱، ۹۷، ۹۸

ابهام، ۲۰، ۵۶۸، ۵۷۴ ← نوشتار

آنگولها، ۸۱

ابهام، مبهم، ۳۵-۳۴، ۲۴۹، ۲۵۴، ۲۵۹

آواشناسی، ۱۲۱

۲۹۳-۲۹۰، ۳۰۲، ۳۶۲، ۳۷۵

آکوستیک، ۱۲۱، ۱۳۱، ۲۵۱

مطالعه، ۵۶۶، ۵۷۴

تولیدی، ۱۲۲، ۱۳۱، ۱۶۰، ۱۸۸، ۱۸۹

واژگانی، ۳۵۶

فیزیکی، ۱۲۲

اجزای کلام، ۲۴۷، ۲۵۶، ۲۶۲

نظام مند، ۱۲۲، ۱۴۵، ۱۶۲، ۱۸۸، ۱۸۹

یادگیری، توسط کودکان، ۲۴۷، ۲۴۲

← مشخصه آوایی

اختصارسازی ← کوتاه سازی

آواشناسی تولیدی ← تولیدی (آواشناسی -)

ادات، ۲۶۸، ۲۷۴، ۲۸۲

آواشناسی فیزیکی ← فیزیکی (آواشناسی -)

ادبیات، ۲۳، ۵۶۳، ۵۷۰

آواشناسی نظام مند ← نظام مند

استفاده از اوملات، ۲۰۱، ۲۰۹-۲۰۷

آوانویسی، ۱۲۹-۱۲۴، ۱۳۲-۱۳۱

- استعارات، ۷۵-۷۱، ۱۰۶، ۳۶۳، ۳۶۷
- استعمال نابهنگام وازه، ۱۱۳
- اسقف لوٹ (دستور زبان -)، ۴۰
- اسکندریه ایها، ۲۳
- اسم سازی، ۶۵-۶۴، ۷۷-۷۶
- اشتاین، جان، ۵۶۳
- اشتقاق، ۹۵، ۹۸، ۱۰۷
- اصطلاحات، ۷۸-۷۰
- اصطلاحات فنی، حرفه ای، ۱۰۶، ۱۱۶
- اصول محاوره ای، ۳۷۲-۳۷۱، ۳۸۳
- اغ و یووا، ۴۴۳
- افعال وجهی، ۲۷۸، ۲۷۸، ۲۸۰، ۲۸۵، ۳۵۷
- افعال کمکی وجهی ← افعال وجهی
- افعال کنشی، ۳۷۱-۳۶۹، ۵۷۵-۳۷۴، ۳۸۳
- افعال مجهول، یادگیری، توسط کودکان، ۴۶۱، ۴۶۲
- القبای آوانگار، ۱۲۷-۱۲۳، ۱۳۱، ۱۹۹، ۲۲۹
- امری (گشتار -)، ۲۸۱-۲۷۷، ۲۸۶، ۳۰۱-۲۹۷
- املا، ۱۱۸-۱۱۵، ۲۳۸-۲۳۲ ← نظامهای نوشتاری
- آموزش
- املائی کلمات در لهجه بریتانیایی، ۲۳۵
- اندام مولد صوت، ۱۴۵
- اندامهای گفتار، ۱۵۶-۱۲۱، ۱۳۲-۱۲۵، ۱۵۶-۱۳۴
- و فراگیری زبان خارجی
- و یادگیری زبان مادری، ۱۲۸
- انسدادی، ۱۴۱، ۱۶۰، ۵۴۶
- انسدادی - سایشها، ۱۴۱، ۱۶۲
- انسدادیها، ۱۴۱
- انشاء، ۲۰
- انگلیسی پیچین، ۴۳۱
- انگیزش، ۴۹۲، ۴۹۶، ۵۰۱، ۵۵۳
- وسيله ای، ۵۰۲، ۵۵۴
- یکپارچه، ۵۵۴، ۵۵۷
- انواع سازه ها، ۲۶۷-۲۶۱
- ایجاد مانع و جریان هوا، ۱۳۷، ۱۴۰
- ب
- [باز] ۱۴۶، ۱۴۹، ۱۵۲-۱۵۰، ۱۶۱
- در آواشناسی تولیدی، ۱۴۶
- در آواشناسی نظام مند،
- بازسازی درونی، ۳۹۸، ۴۰۶
- باقاعدگی در زبان، ۲۳
- بالدین، جیمز، ۵۶۳
- بخش آوایی، ۳۵۲
- بخش پایه، ۳۴۶، ۳۵۷، ۳۶۱
- بخش نحوی، ۳۴۶، ۳۵۲
- بدنه زبان، ۱۴۷، ۱۵۱
- برآمدگی لثه، ۱۳۰-۱۲۹، ۱۴۹-۱۴۷
- براین، مارتین، ۴۵۵
- [بسته] ۱۵۵، ۱۶۱، ۱۷۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱
- در آواشناسی تولیدی، ۱۴۶
- در آواشناسی نظام مند، ۱۵۰، ۱۵۱
- بیان، ۲۷۷
- بی قاعدگی در زبان، ۲۳
- بی واک، ۱۶۰، ۱۶۲

- پ
پرسر و صداتر، ۱۴۲
پسوندها، ۵۶-۵۳، ۲۰۲، ۲۰۳، ۲۰۸-۲۰۷
[پسین] ۱۷۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱
در آواشناسی تولیدی، ۱۴۶، ۱۴۹، ۱۵۰،
۱۵۱، ۱۵۲، ۱۵۵
در آواشناسی نظام‌مند، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۵،
۱۵۶
پوشیده، ۱۵۱، ۱۵۲
پیش‌انگاری، ۳۷۶-۳۷۲
پیش-زبان، ۳۹۸، ۴۰۶
پیشوندها، ۵۶-۵۳، ۸۷، ۲۰۰
[پیشین] ۱۴۶
[پیوسته]، ۱۴۰، ۱۵۱، ۱۵۳، ۱۶۱، ۱۶۹، ۳۷۹
ت
تار آواها، ۱۲۸، ۱۳۷-۱۳۶، ۱۵۴
تاریخچه زبان‌شناسی، ۳۰-۲۱
تانیا (نویسنده کتاب واژه‌های کودکانه) ۴۴۷،
۴۵۵-۴۵۰
تجربه‌گر، ۳۶۶
تجزیه، ۲۵۶
تحلیل تقابلی، ۴۹۹، ۵۰۶
تحلیل خطاها، ۴۹۸، ۵۰۳، ۵۰۶، ۵۶۴
تحول آوایی، ۷۹-۸۲ → تحول واجی
تحول زبان، ۲۹-۲۶، ۸۰، ۹۷، ۲۱۴-۲۰۸
و نیز → تحول نحوی، تحول واژگانی،
تحول واجی
تحول نحوی، ۳۹۰
تحول واژگانی، ۹۸-۷۹، ۲۱۰، ۲۱۱، ۳۹۰
تحول واجی، ۸۲-۷۹، ۲۱۶-۲۰۷، ۲۳۴-۲۳۳
۳۹۱-۳۹۰
تحول واکه‌ای بزرگ، ۲۱۶-۲۱۵، ۴۰۸
تخصیصی، ۹۱، ۹۵، ۹۸، ۹۹، ۱۰۷
تداخل زبانی، ۴۹۹، ۵۲۰
تدریس زبان خارجی، روشهای آن، ۴۸۸، ۴۹۷،
۵۰۱، ۵۰۲، ۵۰۵، ۵۲۲، ۵۵۶، ۵۵۷
ترجمه، ۴۶، ۷۷-۷۲، ۴۸۹، ۴۹۰، ۵۱۸-۵۱۷
ترجمه قرضی، ۹۰
ترکیب‌سازی، ۷۸-۶۹، ۹۱-۹۰، ۹۵، ۹۸، ۹۹
تشبیهات، ۱۰۶
تصحیح بیش ازحد، ۴۲۶، ۴۳۶
تعداد نامحدودی از جمله‌ها، ۱۹-۱۸، ۳۶-۳۵،
۲۴۶-۲۴۴، ۲۵۴-۲۵۳ → خلافت زبانی
تعمیم
در دستور زبان توصیفی، ۳۹، ۶۸، ۱۷۷،
۱۷۸، ۳۱۶
در فراگیری زبان بومی، ۶۶-۶۱، ۷۲،
۴۵۶، ۴۷۸-۴۷۷ → تعمیم افراطی
در یادگیری زبان خارجی، ۶۶-۶۲، ۷۲،
۵۰۱، ۵۱۹ → تعمیم افراطی
تعمیم افراطی
فراگیری زبان مادری، ۴۷۷، ۴۸۵-۴۸۴،
۵۰۳
یادگیری زبان خارجی، ۴۹۸، ۵۰۱، ۵۰۳،
۵۰۹
تعمیم بافتی، ۴۷۴، ۴۸۶
تغییر ساختی، ۳۴۳

- تفسیر، ۳۴، ۲۵۱-۲۵۰، ۲۵۵، ۲۸۵، ۳۷۵
مطالعه در طبقه بندی زبان، ۵۶۷-۵۶۵،
۵۷۴، ۵۷۰
واژگانی، ۳۵۴
تقلید
فراگیری زبان مادری، ۴۷۰، ۴۷۲، ۴۷۳،
۴۸۶، ۴۷۵، ۴۷۴
یادگیری زبان خارجی، ۴۹۳-۴۹۱، ۵۰۱
تقویت، در فراگیری زبان مادری، ۴۷۴، ۴۸۴، ۴۸۵
تکرار، ۳۳۰-۳۲۹، ۳۳۳
تکواژ، ۶۰-۵۱، ۷۶ ← نمای واجی، ساختمان
واژه
آزاد، ۵۶-۵۲
تلفظ، ۵۹-۵۸ ← تکواژها، نمای واجی،
واژه-واجی
درداخل واژگان، ۷۰-۶۷، ۱۷۲-۱۶۵، ۳۴۹
۳۵۴، ۳۶۱ ← تکواژها، نمای واجی
شناسایی، ۵۸-۵۶، ۷۶
مقید، ۵۶-۵۲، ۶۷، ۸۶
نمای واجی، ۱۶۵، ۱۷۲، ۱۸۹-۱۸۰،
۱۹۱-۱۹۵
روخواندن و نوشتن، ۵۲۸، ۵۲۹، ۵۳۶-۵۳۳
و نظام نوشتاری، ۵۸، ۵۹، ۲۳۱-۲۲۲
یادگیری توسط کودکان، ۴۵۳، ۴۵۸، ۴۶۷،
۴۷۸
تکواژشناسی، ۵۲، ۷۶، ۱۶۷ ← تکواژها،
ساختمان واژه
تکواژگونه، ۱۸۷
تکواژهای مقید، ۵۲
تکواژهای دستوری، ۲۹۱، ۴۵۸، ۴۶۴، ۴۶۶
تکواژهای قاموسی، ۴۵۸ ← تکواژ واژگانی
تکواژهای واژگانی، ۴۶۳
[تکیه] ۱۵۹-۱۵۷، ۱۶۴، ۳۵۱-۳۴۹، ۳۶۲-
۳۶۱
تلفظ ← آواشناسی؛ قواعد واجی؛ واج شناسی
تلفظ املائی، ۲۳۴، ۴۱۵-۴۱۵
تلفظ شمرده، ۵۳۲، ۵۳۹
تمایزدهنده، ۱۶۵
تمرین الگویی، ۴۹۴، ۵۲۰-۵۱۸
تندخوانی، ۵۲۹
توانش، ۳۵-۳۲، ۴۲-۴۳، ۲۲۱-۲۲۰،
۳۷۷-۳۷۵، ۴۱۸-۴۱۷، ۴۴۳
واج شناسی، ۱۲۲، ۱۷۵
و ساختمان واژه، ۵۱، ۵۶، ۶۰، ۶۹-۶۸
و فراگیری زبان بومی، ۴۴۱، ۴۶۵، ۴۷۰،
۵۴۶
و یادگیری زبان خارجی، ۴۹۶-۴۹۴
و معنا، ۳۶۴، ۳۷۷-۳۶۷
و نحو، ۲۴۶، ۳۰۷
توانش زبانی ← توانش
توان غیربیبانی، ۳۷۲-۳۶۸، ۳۷۶، ۳۸۳
تواین، مارک، ۵۶۳
توصیف ساختی، ۲۷۱، ۲۸۴، ۳۴۳
تولید
ژرف ساختها، ۳۳۸-۳۲۸، ۳۴۵، ۳۴۶،
۳۴۹، ۳۶۱-۳۶۰
جملات، ۲۴۵، ۲۷۰، ۳۲۸، ۳۶۱-۳۶۰،
۳۷۶

جهانیهای زبانی، ۲۵، ۳۹، ۳۸۳-۳۷۷ ← نظریه
 خردگرایانه، مربوط به فراگیری زبان بومی
 مشخصه‌های آوایی، ۱۲۹، ۱۴۹، ۱۸۹ -
 ۱۸۷، ۱۹۶
 و یادگیری زبان خارجی، ۵۱۹-۵۱۷

ج

چامسکی، نوام، ۲۹

ح

حرف اضافه، ۲۶۴، ۲۶۵، ۲۷۰، ۲۷۳، ۳۲۹
 حرف تعریف، ۲۶۵
 حرف خوانی، ۵۳۱، ۵۴۸
 حفره خیشوم، ۱۲۸، ۱۴۰
 حمایت از زبان، ۵۵۸
 حمایت از لهجه، ۵۵۸
 حنجره، ۱۲۸، ۱۳۷-۱۳۶
 حروف ربط، ۳۰۹، ۳۳۳

خ

خانواده‌های زبانی، ۲۷-۲۶ ← زبانهای
 خوشاوند
 خردگرایان، ۲۷-۲۶، ۲۸، ۲۸۱، ۲۷۶
 خطاها
 در خواندن، ۵۳۷، ۵۵۹
 در فراگیری زبان بومی، ۴۶۷، ۴۷۷، ۵۰۴
 ← تعمیم افراطی
 در یادگیری زبان خارجی، ۴۶۷، ۴۷۷، ۵۰۴
 خط مرز زبانی، ۴۰۹، ۴۱۸

[تیز] ۱۴۲، ۱۴۴، ۱۵۱، ۱۶۱، ۱۶۹، ۱۸۵، ۱۸۸
 [تیغه‌ای] ۱۴۷، ۱۴۹، ۱۵۱، ۱۶۱، ۱۶۹، ۱۷۶،
 ۱۸۵، ۱۸۸، ۲۰۰
 تیغه زبان، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹

چ

جایبایی جمعیت، ۴۰۱، ۴۰۶، ۴۱۱، ۴۲۲، ۴۳۵
 جامعه شناسی ← جامعه شناسی زبان
 جامعه شناسی زبان، ۲۰، ۴۲-۴۱، ۳۷۷-۳۷۶،
 ۴۲۱، ۵۶۰ ← لهجه‌ها، اجتماعی
 جایگاه تولید، ۱۴۹-۱۴۵، ۱۸۸-۱۸۷، ۱۹۹،
 ۲۰۴، ۲۰۰

جدول، ۱۴۲

مربوط به واحدهای آوایی زبان انگلیسی، ۱۴۳
 - ۱۴۱، ۱۶۰

جریان هوا (ایجاد مانع)، ۱۳۷، ۱۴۰، ۱۵۴
 جغرافیای لهجه‌ای، ۴۰۹، ۴۱۷ ← لهجه‌ها،
 منطقه‌ای

جفت‌های کمینه، ۱۶۶، ۱۸۹

جمله، ۲۶۵

جملات سؤالی

بله / خیر، ۳۰۴، ۳۶۸

ضمیمه‌ای، ۲۷۸، ۳۰۴-۳۰۳

یادگیری توسط کودکان، ۴۶۱، ۴۶۶

جمله‌دستوری، ۲۴۲، ۳۷۱ ← دستوری بودن

جمله‌ناهمپایه، ۳۱۴

جمله‌واره‌های موصولی، ۳۷، ۳۲۵-۳۲۰،

۳۳۰-۳۲۹، ۳۳۳

جوتها، ۸۱

- خلایت، ۳۶، ۶۰، ۵۱۹ ← تعداد نامحدودی از جمله‌ها؛ زبانی
خواندن، ۲۳-۴۲، ۲۳۲-۲۳۰، ۵۲۴-۵۲۷، ۵۴۷، ۵۵۸، ۵۶۴
تدریس، ۴۲، ۴۳، ۵۲۶، ۵۳۲، ۵۴۷، ۵۵۹
خطاهای تشخیصی در، ۵۳۷، ۵۴۷
صورت‌های لهجه‌ای در، ۵۵۹
فرایند مربوط به، ۵۲۸، ۵۳۷، ۵۴۷، ۵۵۹، ۵۶۴
خوشه‌های همخوانی، ۱۹۳، ۲۱۰-۲۰۸، ۲۲۹-۲۲۸، ۳۷۹، ۴۲۶، ۴۳۴، ۴۵۰
[خیشومی] ۱۴۰، ۱۵۱، ۱۵۸، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۶۲
خیشومی شدگی، ۲۰۰-۱۹۹، ۲۰۴، ۲۰۸-۲۰۷
خیشومیها، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۴
د
- داروین، ۲۸
دبیرستان، ۲۰، ۳۹، ۵۵۷، ۵۶۲، ۵۶۵
درج یک واحد آوایی، ۲۰۵، ۲۰۹، ۲۱۳، ۲۱۴
درونه‌سازی، ۳۱۳، ۳۳۳، ۴۵۶، ۴۴۲
دستور-ترجمه روش در آموزش زبانهای خارجی، ۴۸۹، ۴۹۰، ۴۹۴، ۵۰۵
دستور حالت، ۳۶۷، ۳۸۳
دستور زایا، ۲۴۶
دستور زبان، ۳۸-۳۵، ۲۴۳-۲۴۲ ← نحو
تجویزی، ۴۴-۳۵، ۲۴۲، ۵۶۶
توصیفی، ۳۵، ۳۹، ۴۳، ۲۴۳، ۲۵۳، ۲۷۳
ستی، ۳۶-۳۵
کامل، ۳۵، ۳۴۰، ۳۴۱، ۳۷۴
- دستوری بودن، ۲۴۸-۲۴۶، ۳۰۸، ۳۰۹
دمش، ۵۴، ۱۶۱
دمیدگی، ۱۵۲، ۱۶۱
دندانی، ۱۴۶، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۲، ۱۶۰
دوزبانگی، ۸۷-۸۳
دوستان نیمه راه، ۵۲۲
در صورت منفی (در گفتار کودکان) ۳۲۹
[دولبی] ۲۰۴
دولبی (مشخصه)، ۱۳۵
دو لهجه‌گویی کارکردی، ۵۵۲، ۵۶۲، ۵۶۳
دیدگاه تقلیدی حفظی، ۴۹۲، ۵۰۱، ۵۰۲
دیدگاه رفتارگرایانه از خواندن، ۵۳۱
دیدگاه شناختی در آموزش زبان خارجی، ۴۹۵، ۵۰۱، ۵۰۵، ۵۵۷
دیدگاه شناختی در خواندن، ۵۳۱، ۵۳۷، ۵۴۷

ر

- رابرت کاودری، ۱۱۴
رابطه اختیاری میان آوا و معنا، ۲۳-۲۱، ۳۵۵-۳۵۳
رد (گشتارها) ۳۶۱-۳۶۰
رده بندی
قواعد واجی، ۱۸۶-۱۸۵
گشتارها، ۲۹۵-۲۹۴، ۳۰۲-۳۰۱، ۳۳۴
رشد شناختی، ۴۵۹، ۴۷۹، ۴۸۶، ۴۸۸
روابط حالتی، ۳۶۵، ۳۶۶ ← روابط معنایی
روابط معنایی، ۳۶۶-۳۷۶، ۳۷۴-۳۸۲، ۴۵۷
روالهای کشف، ۲۹
روان‌شناسی، ۲۰، ۴۴۱، ۴۶۸، ۴۹۶-۴۹۵

- روان‌شناسی زبان
 روان‌شناسی زبان، ۲۰، ۳۷۷-۳۶۷، ۴۴۳، ۵۴۷
- فراگیری زبان بومی
 روانها، ۱۳۹-۱۳۸، ۱۵۲-۱۴۹
- روزولت، تئودور، ۲۳۲
- روساخت، ۲۷۶-۲۵۶، ۳۳۳، ۳۴۵، ۳۵۱
- ۳۶۱، ۳۶۲، ۳۸۲
- درارتباط با ژرف ساخت، ۲۷۷، ۳۴۵، ۳۶۱-۳۶۰
- رو جهانیه‌های زبانی، ۳۷۷
- رواج‌شناسی، ۳۶۱، ۳۶۲
- روش بنگر و بگو، درمورد تدریس خواندن — روش
 واژه‌خوانی، درمورد تدریس خواندن
- روش تطبیقی، ۴۹۴-۳۹۶
- روش مستقیم در آموزش زبانهای خارجی، ۴۹۰
- ۴۹۴، ۵۰۱، ۵۰۵
- روش گسوسی-زبانی، آموزش زبان خارجی،
 ۴۹۳، ۴۹۹، ۵۰۵، ۵۱۸، ۵۲۰، ۵۵۷
- روش واژه‌خوانی، درمورد تدریس خواندن، ۵۳۲
- ۵۳۷-۵۳۵
- [رهمش دفعی]، ۱۴۱، ۱۴۴، ۱۵۱، ۱۶۱، ۱۶۹، ۱۷۰
- ریشه‌شناسی، ۷۹، ۹۹-۹۷
- ریشه‌ها، ۵۳، ۶۷، ۸۷، ۹۹-۹۸، ۲۰۳-۲۰۱
- ز
 زایایی، ۳۷-۳۶، ۶۰، ۲۴۴، ۳۰۷، ۳۲۹، ۳۳۳
- ۳۴۶ — خلّاقیت؛ تعداد نامحدودی از جمله‌ها
- در ساختمان واژه، ۶۸-۶۴، ۷۶، ۷۹، ۸۸-۸۶
- در فراگیری زبان بومی، ۲۷۳-۲۷۲
- در نحو، ۲۴۴، ۳۰۷، ۳۱۲
- زبان ابتدایی، ۴۰۶
- زبان بینابینی، ۴۹۸
- زبان پریشی، ۴۸۰
- زبان خارجی، ۴۸۸، ۴۹۷، ۵۰۱، ۵۰۵، ۵۲۲
- ۵۵۶، ۵۵۷
- زبان خارجی و فرق آن با زبان دوم، ۵۰۲، ۵۵۴
- زبان در مقایسه با گفتار، ۳۱، ۴۳
- زبان دوم و فرق آن با زبان خارجی، ۵۰۲، ۵۵۴
- زبان شناس، تعریف، ۳۱
- زبان شناسی تاریخی — زبان شناسی در زمانی؛
 تحول زبان
- زبان شناسی در زمانی، ۳۹۰ — تحول زبان
- زبان شناسی ساختگرا، ۲۹، ۱۷۷-۱۷۲، ۱۸۹-
 ۱۸۷، ۲۸۱
- کاربردها، ۲۹، ۴۹۳
- زبان شناسی گشتاری، ۳۰، ۲۸۰
- زبان شناسی همزمانی، تعریف، ۳۹۰
- زبان عامیانه، ۱۰۱
- زبان کریول، ۲۳۱
- زبان مبدأ، ۴۹۸
- زبان محاوره‌ای، ۱۰۰، ۱۰۴ سبک محاوره‌ای
- زبان میانجی، ۴۳۰
- زبانهای بدوی، ۳۰-۲۷، ۹۷-۹۵
- زبانهای خوشاوند، ۲۷-۲۶، ۴۰۰-۳۹۲
- زبانهای نواختی، ۱۵۹
- زبانهای نواختی نامموار، ۱۵۸-۱۵۷
- زبانهای نواختی هموار، ۱۵۸

زیر زنجیری، ۱۵۶
زیر ساخت، ۲۸۰ ← ژرف ساخت

ژ

ژرف ساخت، ۲۸۰، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۵۱، ۳۶۰
در معنا شناسی زایا، ۳۶۷، ۳۷۰، ۳۷۵، ۳۸۱
شواهد نحوی، ۳۰۲-۲۹۶، ۳۳۷
و جهانیهای زبانی، ۳۸۲-۳۷۷
ویژگیها، ۲۹۳

س

ساخت، ۲۶۱-۲۵۶
ساخت انتزاعی، ۲۸۰ ← ژرف ساخت
ساختمان واژه، ۳۰-۲۷، ۹۸-۶۰
از راه اشتقاق، ۶۸-۶۴، ۱۰۳
از راه ترکیب، ۶۹
از راه تصریف، ۶۴-۶۰، ۷۶، ۷۷
تاریخی، ۷۱
قواعد، ۶۴-۶۱، ۶۹-۶۷، ۹۰-۸۷،
۳۴۵، ۳۵۰، ۳۶۲

و تحول واژگانی، ۷۱

ساخت منطقی، ۳۵۷ ← معنا شناسی، زایا
ساختهای سازه ای، ۲۷۶-۲۵۶
سادگی، مربوط به توصیف زبانی، ۶۸-۶۷
← تعمیمها، در دستور توصیفی
سازنده ها، ۵۲ ← تکنواها
سازه، ۲۶۱-۲۵۶
ساکسونها، ۸۱
سایشها، ۱۴۰، ۱۶۰، ۱۶۲

سبک، ۱۱۸-۱۰۰ ← سبک ادبی

رسمی، ۱۰۰، ۱۱۰

معاوره ای، ۱۰۰، ۱۱۰

و لهجه ها، ۴۲۵، ۴۳۵، ۴۳۶

سبک ادبی، ۱۹-۱۸، ۲۳، ۴۳-۴۲، ۵۶۳،
۵۷۴-۵۷۰

[سخت] ۱۵۴، ۱۵۵-۱۵۳، ۱۶۱

سخن کردگانه، ۴۴۷، ۴۶۶

سکویا، ۲۳۷

سمت گیری [مغز]، ۴۸۱، ۴۸۶، ۴۸۷

سوفسطایان، ۲۲

سیب آدم، ۵۳-۵۲، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۴۴

ش

شاخه، ۲۵۸
شاو، جرج برنارد، ۲۳۲
شعر، ۲۰، ۶۸-۶۶، ۷۷، ۵۲۶
شناخت، ۲۰
شنود در گوشتی، ۴۸۱، ۴۸۷

ص

صراحت، در یک دستور زبان، ۳۶-۳۵، ۴۳-
۳۴۵، ۴۲
صرف، ۹۵، ۹۸
صفت، ۲۶۵
صورت آزاد، ۴۹، ۶۴، ۶۹
کمینه، ۵۱-۴۹
صورت های ابتدایی، ۲۹۳، ۳۹۷، ۳۸۰
صورت های منفی افعال، یادگیری، توسط کودکان،

فراگیری زبان توسط کودک — فراگیری زبان بومی

فراگیری زبان بومی، ۲۰، ۲۸۸ - ۴۴۱

اجزای کلام، ۲۴۷، ۴۴۲، ۴۵۲

اصطلاحات، ۷۱، ۷۲

جهانی‌های زبانی، ۳۷۷، ۳۸۲، ۴۷۸

— نظریه خردگرایانه

ساختمان واژه، ۶۴ - ۶۰، ۹۵ - ۹۴، ۴۵۹،

۴۶۰، ۴۶۲، ۴۶۴

معناشناسی، ۴۵۱، ۴۶۶

نحو، ۴۲۸، ۴۵۲

نظریه ها، ۴۶۸، ۴۸۵

واج شناسی، ۱۹۶، ۲۱۲، ۴۴۲، ۴۴۶،

۴۶۲، ۴۶۴، ۴۷۹، ۴۷۸، ۵۲۴، ۵۴۵

و تحول واجی، ۲۱۲

و خواندن و نوشتن، ۵۳۷، ۵۴۱، ۵۴۷

و مدرسه ابتدایی، ۱۹، ۵۲۶، ۵۳۸، ۵۴۱،

۵۴۷

و یادگیری زبان خارجی، ۴۸۸، ۴۹۰، ۵۰۱،

۵۱۹، ۵۵۳

فرایند پس ساز، ۹۵ - ۹۲

فرمان — جملات امری

فرهنگهای لغت، ۴۷، ۷۴، ۱۱۴، ۲۳۵ - ۲۳۴

فعل، ۲۶۵

فلسفه، ۲۰، ۲۶ - ۲۱

فلسفه مدرس گرا، ۲۵

۴۶۶، ۴۶۱

صورت‌های قالبی، ۱۰۴

ض

ضرب المثلها، ۷۴ - ۷۱

ضمایر

اشاره، ۳۳۶ - ۳۳۵

انعکاسی، ۲۹۷

موصولی، ۳۳۶ - ۳۳۵، ۵۴۱

ط

طبقات آرای، ۱۳۶ - ۱۳۴، ۱۴۴ - ۱۴۲، ۱۸۵،

۱۸۸

طبقه بندی اجتماعی، ۴۲ - ۴۱، ۴۰۶

ع

عامل، ۳۶۵، ۳۶۶، ۳۸۳، ۴۵۶

عصب شناسی، ۴۸۰، ۴۸۶

عناصر بسیط، ۳۵۴

عینیت، در زبان فارسی، ۴۲ - ۳۹

غ

غلطها، ۱۳۹، ۱۵۱، ۱۵۶، ۱۵۷، ۲۰۵، ۲۰۶،

۳۸۰

غیردستوری، ۳۴، ۲۴۲، ۳۰۹ — دستوری بودن

ف

فراگیری زبان، ۵۲۳ - ۴۴۰ — فراگیری زبان

مادری، یادگیری زبان خارجی

قابلیت پذیرش، ۳۰۸

قاعده ساخت سازه ای — قواعد ساخت سازه ای

ق

- قاعده گرایان، ۲۳
 قافیه، ۵۷۲
 قباحث، ۱۰۸، ۱۱۶
 [قدامی] ۱۲۷، ۱۲۹، ۱۵۲، ۱۵۳، ۱۶۱، ۱۶۹، ۱۸۵، ۱۷۶، ۱۷۰
 قرض‌گیری، ۸۸-۷۹، ۹۵، ۹۷، ۲۱۰، ۲۳۳
 ۳۹۷، ۳۹۳
 قلب‌آوایی، ۷۷، ۹۹
 قواعد حشو، ۱۷۶، ۱۸۸، ۱۸۹، ۲۰۷، ۲۱۰
 ۳۴۹، ۳۶۱
 قواعد ساخت سازه‌ای
 برای روساخت، ۲۷۳-۲۶۶، ۲۸۱، ۳۱۴
 ۳۲۸، ۳۳۴
 برای ژرف ساخت، ۲۸۱، ۳۱۳، ۳۲۸، ۳۸۲
 در یک دستور زبان کامل، ۲۸۱، ۳۴۵، ۳۴۶
 ۳۵۱، ۳۶۰، ۳۶۱
 و جهانیه‌های زبانی، ۳۷۷، ۳۸۲
 قواعد سازنده، ۳۷، ۴۲-۴۳، ۲۴۲
 قواعد کنترل‌کننده، ۴۲-۳۶، ۴۳، ۲۴۲
 قواعد گشتاری، ۲۸۰
 قواعد معنایی، ۳۶۱-۳۵۷
 قواعد واجی
 اعمال منظم قاعده‌ها، ۴۵۰، ۴۶۴
 درج واحدهای آوایی، ۱۸۴-۱۸۲، ۲۰۹-
 ۲۰۵
 جهانیه‌های زبانی، ۳۷۷، ۳۸۲
 ناهمگونی، ۲۰۶-۲۰۴، ۲۱۴-۲۱۲
 و تحول واجی، ۲۱۶-۲۰۷
 همگونی، ۱۸۴، ۲۰۶-۱۹۶، ۲۰۸، ۲۰۹
- یادگیری، توسط کودکان، ۴۴۹، ۴۶۴
 قیاسیون، ۲۳
 ک
 کاربردشناسی، ۳۴۰، ۳۶۴، ۳۷۶-۳۶۷
 کام، ۱۲۸، ۱۴۹-۱۴۷
 کامی، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹، ۱۶۰، ۱۸۸
 کامینگز، ای. ای.، ۶۰، ۶۷، ۷۷، ۵۲۶
 کرتکس، ۴۸۰
 [کشش] ۱۵۹، ۲۰۵
 کشش واگه‌ها، ۱۶۰-۱۵۹، ۲۲۹
 [کناری]، ۱۳۸، ۱۴۴، ۱۵۱، ۱۶۱
 کنش، ۳۶-۳۲، ۴۳، ۱۰۰، ۳۰۷، ۳۷۶، ۳۸۳
 و ساختمان واژه، ۵۱، ۵۵
 و فراگیری زبان بومی، ۴۴۲، ۴۶۵، ۴۷۰،
 ۵۴۶
 و معنا، ۳۶۴، ۳۶۷
 و نحو، ۲۴۵، ۳۰۷
 و واج‌شناسی، ۲۴۵، ۳۰۷
 و یادگیری زبان خارجی، ۴۹۵
 کنش‌پذیر، ۳۶۵، ۳۶۶
 کنش زبانی ← کنش
 کنشگر ← عامل
 کوتاه‌سازی، ۹۱، ۹۵، ۹۸، ۱۰۷
 کیفیتون، ۲۶-۲۵، ۲۸، ۲۸۱
 گ
 گرد، ۱۵۵، ۱۵۶، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۷۸، ۱۸۹
 گرد شدن لبها، ۱۵۵

- حذف for، ۲۹۱، ۲۹۲، ۳۰۵
حذف it، ۳۱۸-۳۱۹، ۳۲۳، ۳۶۰
حذف NP یکسان، ۲۸۷، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۸۱، ۳۱۲، ۳۰۵
حذف صورت ضمیری، ۲۹۱، ۲۹۲، ۳۸۱، ۳۰۵، ۳۰۳، ۳۰۲
حذف موصول، ۳۲۵، ۳۲۴، ۳۴۴، ۳۵۱، ۳۴۷
حرکت even، ۳۶۳
حرکت ادات، ۲۸۴، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۴۴، ۳۶۰، ۳۴۸
درج for to، ۲۹۱، ۲۹۲، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۸۱، ۳۰۵
درج that، ۳۱۷، ۳۲۳، ۳۷۰
قلب صفت، ۳۲۵، ۳۲۴، ۳۴۴، ۳۴۸، ۳۸۲، ۳۶۰، ۳۵۱
مجهول، ۳۲۲، ۳۵۸
موصولی، ۳۲۴، ۳۲۳، ۳۴۷، ۳۵۱
شواهد نحوی، ۲۹۶
صورت سازی، ۳۴۲، ۳۶۱
ویژگیها، ۳۸۲
گفتار
در تقابیل با نوشتار، ۳۱، ۴۲، ۴۳، ۲۲۱-
۲۲۰، ۲۲۸، ۵۲۸، ۵۴۲، ۵۴۷، ۵۶۷
۵۷۱، ۵۷۲
گفتار بعدشکن، ۴۵۳
گفتار خاموش، ۵۲۹
گفتار درمانی، ۴۷۰، ۵۴۸-۵۴۴
گلب، جی. آی.، ۲۲۴
- گروه برداری، ۹۰
گروه فعلی، ۲۴۶، ۲۶۵
گروههای اسمی، ۲۶۳، ۲۶۵، ۲۶۷، ۳۲۸-
۳۰۹، ۳۳۶، ۳۵۰، ۳۶۵
گروههای فعلی، ۲۶۷، ۳۱۱، ۳۲۸، ۳۲۹، ۳۳۶
گره، ۲۵۸، ۲۶۵، ۳۶۱
گریه (مراحل)، ۴۴۳
گسترش، ۹۱، ۹۵، ۹۸، ۹۹، ۱۰۷
گشتار، ۲۷۹، ۲۸۰، ۳۴۲، ۳۵۱، ۳۶۱، ۳۷۵
انواع
اجباری، ۲۸۳، ۲۸۸، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۳۴
اختیاری، ۲۸۴-۲۸۲
اضافه/ درج، ۲۹۱، ۲۹۲، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۸۱
جایگزینی، ۲۹۱، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۲۴، ۳۸۱
حذف، ۲۸۶، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۲۵، ۳۴۲، ۳۸۱، ۳۵۸
حرکت / آرایش مجلد، ۲۸۳-۲۸۲، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۵۸، ۳۸۱
به عنوان تعمیمها، ۲۸۳-۲۸۲، ۲۹۳، ۲۹۷، ۳۲۶
جهانیهای زبانی، ۳۷۷، ۳۸۲
در دستور زبان انگلیسی
امری، ۲۸۶، ۲۹۷، ۳۴۲، ۳۸۱
انعکاسی، ۳۰۰-۲۹۹
تشکیل سوالات ضمیمه ای، ۲۷۸
جایگزینی ضمیر، ۲۸۸، ۳۰۲، ۳۰۳
جایجایی، ۳۱۸، ۳۲۳، ۳۶۰

ل

- لهجه چشمی، ۵۷۳
لهجه شناسی منطقه‌ای ← جغرافیای لهجه‌ای
لهجه فردی، ۳۸۸
لهجه‌ها، ۴۱، ۲۹۳، ۳۸۸
اجتماعی،
منطقه‌ای، ۴۰۰، ۴۰۶، ۴۰۹، ۴۳۴، ۵۵۶
نمایش در ادبیات، ۴۲۵، ۵۶۳، ۵۷۱، ۵۷۲
وزیانه‌های خورشوند، ۸۰، ۳۹۰
و مکاتب، ۱۹، ۵۲۷، ۵۴۵، ۵۵۰، ۵۶۷،
۵۷۴
و یادگیری زبان بومی، ۵۴۷
لهجه‌های استاندارد ← لهجه‌ها، اجتماعی
لهجه‌های غیراستاندارد ← لهجه‌ها، اجتماعی
- م
ماده خاکستری (یا کرکس)، ۴۸۰
ماده سفید، ۴۸۰
مبتدل ← ابتدال
متضاد، ۳۵۴، ۳۶۳
متغیرها، ۱۷۸، ۲۰۲، ۲۰۶
متمم، ۳۲۲-۳۱۵، ۳۳۳، ۳۳۶، ۳۶۱
متمم ساز، ۳۳۵-۳۳۴
مجرای گفتار، ۱۲۸، ۱۴۰-۱۳۶، ۱۴۹-۱۴۴،
۱۵۴
مجاوره‌ای ← سبک، مجاوره‌ای
مضايف سازى، ۲۰۷-۲۰۵
- محرک-پاسخ، ۴۷۴، ۴۹۳، ۵۰۱
مدارس، ۲۰-۱۸، ۴۰-۳۹، ۵۵۷، ۵۶۳، ۵۶۵
مدارس ابتدایی، ۱۹، ۳۹، ۵۴۹-۵۲۷، ۵۶۲-
۵۵۰
مدارس متوسطه ← دبیرستان
مدخل واژگانی، ۶۸-۶۷، ۷۳، ۱۱۳ ← واژگان
نمایش، ۱۷۰-۱۶۷، ۱۷۹، ۱۸۰، ۱۸۸-
۱۸۷، ۳۶۱، ۳۵۰-۳۴۹
مدرسه ← مدارس ابتدایی، دبیرستان
مرحله تلگرافی، ۴۵۴، ۴۷۱
مرحله جمله‌واژه‌ای، ۴۵۳-۴۴۶، ۴۶۶، ۴۷۱
مردم‌شناسی، ۲۰، ۲۸، ۸۱، ۴۹۱
مشخصه [قدامی] ۱۴۷
مشخصه‌ها
آوایی ← مشخصه‌های آوایی
تمایزدهنده، ۱۶۵، ۱۹۰
حشو، ۱۸۰-۱۶۵، ۱۹۲-۱۹۰
قابل پیش‌بینی ← مشخصه‌ها، حشو
مشخصه‌های آوایی، ۱۳۱-۱۲۵، ۱۶۳-۱۳۴،
۳۵۴، ۳۵۳ ← مشخصه‌ها، قواعد حشو
مشخصه‌های زیرنحیری، ۱۶۰، ۱۵۷
مشخصه‌های معنایی، ۳۵۲، ۳۶۱، ۳۶۷، ۳۷۵-
۳۷۴
مشخصه‌های نحوی، ۳۵۶، ۳۶۲-۳۶۱
مشخصه‌های واجی، ۳۶۱
مشخصه قدیمی ← مشخصه [قدامی]
مشکلات رشدگفتاری، ۵۲۷، ۵۴۸-۵۴۴، ۵۵۶،
۵۶۳
مضايف سازى، ۲۰۷-۲۰۵

- مطالعه زبان، تاریخچه، ۲۱-۳۰
معنی، ۵۷۲
معنا، ۳۴۰، ۳۶۴، ۳۸۰ ← کاربردشناسی،
معناشناسی
مربوط به جملات، ۲۸۲، ۳۳۲، ۳۳۷، ۳۵۷
← جمله کاربردشناسی، معناشناسی
مربوط به کلمات، ۵۱، ۵۶، ۵۸، ۶۹، ۷۶،
۱۰۳
مطالعه در زبان شناسی ساختاری، ۲۹
و سبک، ۱۰۰، ۱۰۹
یادگیری، توسط کودکان، ۳۵۲، ۴۶۶،
۴۷۸، ۴۷۹
معناشناسی، ۳۴۰، ۳۶۴، ۳۶۷، ۳۸۲ ← معنا،
کاربردشناسی
تعبیری، ۳۵۶، ۳۶۳، ۳۷۷، ۳۸۲
نظریه معیار، ۳۵۸، ۳۶۰، ۳۶۲، ۳۶۳
نظریه معیار گسترش یافته، ۳۵۸، ۳۶۲،
۳۶۳
نظریه معیار گسترش یافته تجدیدنظر شده،
۳۶۲-۳۶۰
جمله، ۳۴۰، ۳۵۷، ۳۶۲، ۳۶۵، ۳۶۶
زایا، ۳۶۷، ۳۷۵، ۳۸۲
واژگانی، ۳۴۰، ۳۵۲، ۳۶۲
معناشناسی تعبیری ← معناشناسی، تعبیری
معناشناسی زایا، ۳۶۷، ۳۷۵
معیارهای نحوی، ۲۴۹-۲۴۶
مغز انسان، ۱۲۱، ۱۲۶-۱۲۵، ۴۷۸، ۴۷۹،
۵۰۵
منشأ زبان، ۲۶، ۹۸-۹۵
- مهارت‌های زبانی، ۵۲۷
میانوندها، ۵۳، ۵۶
میانی، ۱۴۶
ن
نام‌آوا، ۹۶
ناهمگونی، ۲۰۷-۲۰۵، ۲۱۴-۲۱۲
نبض ششی، ۱۵۷
نثر ← سبک ادبی، ادبیات
نحو، ۲۹-۲۸، ۳۴۶-۲۴۲، ۵۱۷
جهانی‌های زبانی، ۳۷۷
و خواندن و نوشتن، ۵۲۸، ۵۳۶، ۵۴۲
یادگیری، توسط کودکان، ۴۲۹، ۴۵۲
یادگیری، در زبان‌های خارجی، ۴۹۵، ۵۱۷
نرمکام، ۱۲۸، ۱۴۰
نرمکامی، ۱۴۷، ۱۴۹، ۱۶۰
نشانه‌های هجایی، ۲۲۶، ۲۳۷
نظام آوایی ← واج‌شناسی فونمیک؛ آواشناسی؛
واج‌شناسی
نظام ارتباطی حیوانات، ۹۶، ۴۸۲
نظام تقریبی، ۴۹۸، ۵۰۱
نظام نوشتاری الفبایی، ۲۲۳، ۲۳۱-۲۲۹، ۲۴۰-
۲۳۷
ماهیت واژ-واجی، ۲۳۰، ۳۳۵، ۵۱۶،
۵۲۸، ۵۳۵
وخواندن واملأ، ۲۲۸، ۲۳۱-۲۳۰، ۵۲۸،
۵۳۲
یادگیری زبان خارجی، ۵۱۴، ۵۱۷-۵۱۵
نظام نوشتاری هجایی، ۲۲۳، ۲۲۹-۲۲۶، ۲۴۰-

- ۵۱۴، ۲۳۷
نظام واجی، تعریف، ۱۴۲
نظامهای نوشتاری، ۲۴۰-۲۲۲، ۳۹۶
و خواندن، ۲۲۵-۲۲۳-۲۳۱، ۲۴۰،
۵۳۲، ۵۲۸
و یادگیری زبان خارجی، ۲۳۱، ۲۴۰، ۵۱۴،
۵۲۱
نظامهای نوشتاری واژه‌نگار، ۲۲۶-۲۲۳-۲۴۰-
۵۱۴، ۴۰۳، ۲۳۷
نظریه دینگ دانگ، ۹۶
نظریه عوعو، درمورد منشأ زبان، ۹۶
نظریه هاه هاه، درمورد منشأ زبان، ۹۶
نظریه های تجربه گرا
فراگیری زبان بومی، ۴۷۲، ۴۸۴
یادگیری زبان خارجی، ۴۹۵-۴۹۳، ۵۰۱
نظریه های خردگرایانه، ۴۸۰-۴۷۶-۴۸۶
نظم، ۲۰
نقشهای نحوی، ۲۷۲، ۲۷۳-۳۳۳-۳۳۰
یادگیری توسط کودکان، ۲۵۶
نقطه گذاری، ۵۴۱، ۵۶۲
نمود، ۴۳۱
نمودار جملات، ۲۵۶- ساختهای سازه‌ای
نمودار درختی، ۲۷۶-۲۵۷، ۲۸۴
نمودار گروه ساختی، ۲۵۷- نمودار درختی
نمودار گروهی، ۲۵۷- نمودار درختی
نمای آوایی، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۷۱، ۱۸۰، ۱۸۸
تحول واجی، ۲۱۰
در زبان‌شناسی ساختاری، ۱۷۳
و رساخت، ۳۴۹
و نظامهای نوشتاری، ۲۳۰
نمای واجی، ۱۶۵-۱۶۶، ۱۸۰، ۲۰۷، ۲۱۰،
۳۴۹
در زبان‌شناسی ساختاری، ۲۳۰، ۲۳۷
و تحول واجی، ۱۷۳، ۲۳۰
و نظامهای نوشتاری، ۲۱۰، ۲۱۱
یادگیری توسط کودکان، ۴۵۰، ۴۶۴
نواخت، ۱۵۷، ۱۵۸، ۲۲۶-۲۲۴، ۴۴۵
نوشتار، ۴۷، ۱۱۰، ۲۲۱-۲۲۰
آموزش، ۵۲۸، ۵۳۹، ۵۴۷، ۵۵۹
در تقابل با گفتار، ۲۲۱-۲۲۰، ۲۳۸، ۵۲۸
۵۴۱، ۵۴۷، ۵۶۸، ۵۷۲
نورمانها، ۸۵-۸۳، ۸۸-۸۷
نیم باز، ۱۴۶
نیم واکه-غلظتها
و
واج، ۱۷۵، ۱۸۹
واج شناسی-واژ-واجی؛ واج شناسی فونمیک
تعریف، ۱۶۵
جهانیهای زبانی، ۳۸۳-۳۷۷، ۳۸۳
یادگیری، توسط کودکان، ۱۹۸-۱۹۶، ۱۹۳
-۲۱۱، ۴۴۶، ۴۶۴، ۴۷۸
یادگیری در زبانهای خارجی، ۱۳۰-۱۲۹،
۴۲۷، ۴۳۵، ۴۴۵، ۴۹۹، ۵۰۸، ۵۲۲
واج شناسی فونمیک، ۱۹۴-۱۶۵-واژ-
واجی
ستی، ۱۶۶-۱۶۵، ۱۷۷-۱۷۱
نظام مند، ۱۶۶-۱۶۵، ۱۷۷-۱۷۱، ۱۸۹

وندها، ۵۶-۵۳ ← ساختمان واژه
 اشتقاقی، ۵۶-۵۳، ۶۸، ۶۴، ۸۸-۸۷، ۹۸
 -۹۵
 تصریفی، ۵۶-۵۳، ۶۴-۶۰، ۸۸-۸۷،
 ۹۵-۹۸
 وندهای اشتقاقی ← وندها، اشتقاقی
 وندهای تصریفی ← وندها، تصریفی
 ویلیام فاتح، ۸۳، ۸۶

ه

همبستگی، ۱۵۸-۱۵۶، ۵۴۱
 همجاها، ۱۶۰-۱۵۶، ۱۶۳، ۲۲۳-۲۲۶
 هم آوا، ۳۵۴، ۴۵۱، ۵۵۶
 هم‌آهنگی واکهای، ۲۰۴-۲۰۱
 همپایگی، ۳۱۲-۳۰۹، ۳۳۰، ۳۳۳، ۳۳۷
 مخخوانها، ۱۴۰-۱۳۶، ۱۴۷-۱۴۴، ۱۵۱،
 ۱۵۲
 [مخخوانی] ۱۳۷، ۱۴۴، ۱۵۱، ۱۶۱، ۱۶۹،
 ۱۷۸، ۱۷۶
 همگانیها ← جهانیهای زیانی
 همگونی، ۱۸۴، ۱۹۷، ۲۱۴، ۳۷۹، ۳۹۵
 هم معنا، ۳۵۴
 هم نویسه ها، ۲۴۰

ی

یادگیری زبان ← یادگیری زبان خارجی
 یادگیری زبان خارجی، ۲۰، ۴۲، ۴۴۰، ۵۲۱، ۵۲۲
 اصطلاحها، ۷۲-۶۹
 خواندن و نوشتار، ۲۳۱-۲۳۰، ۴۹۳، ۵۱۷

واج شناسی فونمیک سنتی ← واج شناسی
 فونمیک، سنتی
 واج شناسی فونمیک نظام مند ← واج شناسی
 فونمیک، نظام مند
 واجگونه، ۱۷۵
 واژگان، ۶۸-۶۷، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۵۲، ۳۵۳،
 ۳۶۱ ← تحول واژگانی
 یادگیری زبان خارجی، ۵۲۱، ۵۲۲
 واژ-واجی، ۱۶۷، ۱۸۰، ۲۳۰
 واژه خوانی در آموزش خواندن، ۵۳۱، ۵۳۶
 واژه ها، ۲۲-۲۱، ۱۱۸-۴۶ ← تکواژها،
 ساختمان واژه
 واژه های اختصاری، ۹۱، ۹۷
 واژه های ادبیانه، ۸۳، ۱۰۹-۱۰۷، ۱۱۳، ۴۶۴
 واژه های طبقه ساز، ۴۵۴، ۴۶۶
 واژه های کودخانه، ۴۴۷، ۴۶۶
 واژه های محتوایی ← تکواژهای قاموسی
 واژه های محوری، ۴۵۴، ۴۶۶
 [واک] ۱۳۷-۱۳۵، ۱۵۴-۱۵۳
 واکدار، ۱۵۱، ۱۵۳، ۱۶۰، ۱۶۹، ۱۷۰، ۱۷۶،
 ۱۸۱، ۱۸۳
 واکداری، ۱۶۰، ۱۶۱
 [واکه ای]، ۱۳۷، ۱۴۴، ۱۵۱، ۱۶۱، ۱۶۹،
 ۱۷۶، ۱۸۳
 واکه مرکب، ۱۵۶، ۲۰۶
 واکه ها، ۱۴۰-۱۳۶، ۱۴۷-۱۴۴، ۱۵۱، ۱۵۲
 وایکینگها، ۸۴-۸۳
 ویستر، نوح، ۲۳۵
 وضعیت آمادگی، ۱۲۹-۱۲۸، ۱۳۲، ۱۴۴، ۱۴۹

نحو، ۴۹۴، ۵۱۷

راج شناسی، ۴۲۷، ۴۳۵، ۴۴۵، ۴۴۶

۴۹۵، ۵۰۸، ۵۲۲-۵۲۱

یکنواخت سازی لهجه ای، ۴۰۲، ۴۰۶، ۴۲۲

-۵۱۴، ۵۲۲

ساختمان واژه، ۶۴-۶۱، ۵۲۱

فراگیری زبان بومی، ۴۸۸، ۴۹۰، ۵۰۶-

۵۰۱

کردگان، ۴۳۳، ۵۰۹، ۵۵۶

* * *

کتابشناسی

- Akmajian, Adrian, and Heny, Frank. 1975. *An Introduction to the Principles of Transformational Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Anderson, Wallace L., and Stageberg, Norman C., eds. 1975. *Introductory Readings on Language*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Anttila, Raimo. 1972. *An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*. New York: Macmillan.
- Arlotto, Anthony. 1972. *Introduction to Historical Linguistics*. Boston: Houghton Mifflin.
- Arthur, Bradford. 1973. *Teaching English to Speakers of English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Atwood, E. Bagby. 1962. *The Regional Vocabulary of Texas*. Austin: University of Texas Press.
- Bach, Emmon, and Harms, Robert T., eds. 1968. *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bar-Adon, Aaron, and Leopold, Werner F., eds. 1971. *Child Language: A Book of Readings*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Baratz, Joan C., and Shuy, Roger W., eds. 1969. *Teaching Black Children to Read*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Bloom, Lois, Hood, Lois, and Lightbown, Patsy. 1974. "Imitation in Language Development: If, When, and Why." *Cognitive Psychology*, 6:380-420.
- Bloomfield, Morton, and Haugen, Einar, eds. 1974. *Language as a Human Problem*. New York: W. W. Norton.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Burt, Marina K. 1971. *From Deep to Surface Structure: An Introduction to Transformational Syntax*. New York: Harper & Row.
- Cattell, N. R. 1969. *The New English Grammar: A Descriptive Introduction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chall, Jeanne S. 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chastain, Kenneth. 1971. *The Development of Modern-Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Chomsky, Carol. 1969. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. MIT Press Research Monograph Series, No. 57. Cambridge, Mass.
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- . 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- . 1972a. *Language and Mind*. Enlarged ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- . 1972b. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- . 1975. "Questions of Form and Interpretation." *Linguistic Analysis*, 1:75–109.
- . 1976. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- , and Halle, Morris. 1965. "Some Controversial Questions in Phonological Theory." *Journal of Linguistics*, 1:97–138.
- . 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cole, Peter, and Morgan, Jerry L., eds. 1975. *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Dale, Philip S. 1976. *Language Development: Structure and Function*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dato, Daniel P., ed. 1975. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1975: Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Dillard, J. L. 1972. *Black English: Its History and Usage in the United States*. New York: Random House.
- . 1976. *American Talk: Where Our Words Come From*. New York: Random House.
- Dillon, George L. 1977. *Introduction to Contemporary Linguistic Semantics*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Dingwall, William Orr, ed. 1971. *A Survey of Linguistic Science*. College Park: Linguistics Program/University of Maryland.
- Dinneen, Francis P. 1967. *An Introduction to General Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Di Pietro, Robert J. 1971. *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Durr, William K., ed. 1967. *Reading Instruction: Dimensions and Issues*. New York: Houghton Mifflin.
- Emery, Donald W. 1973. *Variant Spellings in Modern American Dictionaries*. Rev. ed. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Emig, Janet A., Fleming, James T., and Popp, Helen M., eds. 1966. *Language and Learning*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Fasold, Ralph W., and Shuy, Roger W., eds. 1970. *Teaching Standard English in the Inner City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Ferguson, Charles A., gen. ed. 1962—. *Contrastive Structure Series*. Chicago: University of Chicago Press.
- , and Slobin, Dan Isaac, eds. 1973. *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fishman, Joshua A. 1972. *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fodor, Jerry A., Bever, Thomas G., and Garrett, Merrill F. 1974. *The Psychology of Language*. New York: McGraw-Hill.
- Fodor, Jerry A., and Katz, Jerrold J., eds. 1964. *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Freeman, Donald C., ed. 1970. *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, R. Allen, and Gardner, Beatrice. 1969. "Teaching Sign Language to a Chimpanzee." *Science*, 165:664-672.
- Gardner, Robert C., and Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gelb, I. J. 1963. *A Study of Writing*. Rev. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, Eleanor J., and Levin, Harry. 1975. *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gleason, H.A., Jr. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Rev. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Yetta M., and Burke, Carolyn L. 1972. *Reading Miscue Inventory Manual: Procedure for Diagnosis and Evaluation*. New York: Macmillan.
- Greenberg, Joseph H., ed. 1966. *Universals of Language*. 2nd ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grinder, John T., and Elgin, Suzette Haden. 1973. *Guide to Transformational Grammar: History, Theory, Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Halle, Morris, and Keyser, Samuel Jay. 1971. *English Stress: Its Form, Its Growth, and Its Role in Verse*. New York: Harper & Row.
- Harris, James W. 1969. *Spanish Phonology*. MIT Press Research Monograph Series, No. 54. Cambridge, Mass.
- Hernandez-Chavez, Eduardo, Cohen, Andrew D., and Beltramo, Anthony F., eds. 1975. *El Lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics of Language Use by Mexican-Americans*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Householder, F. W. 1965. "On Some Recent Claims in Phonological Theory." *Journal of Linguistics*, 1:13-34.
- Hyman, Larry M. 1975. *Phonology: Theory and Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Irwin, John V., and Marge, Michael, eds. 1972. *Principles of Childhood Language Disabilities*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jacobs, Roderick A., and Rosenbaum, Peter S. 1968. *English Transformational Grammar*. Lexington, Mass.: Xerox College Publishing.

- . 1971. *Transformations, Style, and Meaning*. Lexington, Mass.: Xerox College Publishing.
- Jakobovits, Leon A., and Miron, Murray S., eds. 1967. *Readings in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Jakobson, Roman. 1968. *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. Translated by Allan R. Keiler. The Hague: Mouton.
- Katz, Jerrold J., and Postal, Paul M. 1964. *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. MIT Press Research Monograph Series, No. 26. Cambridge, Mass.
- Kavanagh, James F., and Mattingly, Ignatius G., eds. 1972. *Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kelly, Louis G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kerr, Elizabeth M., and Aderman, Ralph M., eds. 1971. *Aspects of American English*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Keyser, Samuel Jay, and Postal, Paul M. 1976. *Beginning English Grammar*. New York: Harper & Row.
- King, Robert D. 1969. *Historical Linguistics and Generative Grammar*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kornfeld, J. R. 1971. "Theoretical Issues in Child Phonology." In *Papers from the Seventh Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, April 16-18, 1971*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Kurath, Hans. 1949. *A Word Geography of the Eastern United States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- , and McDavid, Raven I., Jr. 1961. *The Pronunciation of English in the Atlantic States*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Labov, William. 1970. *The Study of Nonstandard English*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- . 1972a. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- . 1972b. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladefoged, Peter. 1962. *Elements of Acoustic Phonetics*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1975. *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Lado, Robert. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lakoff, Robin. 1972. "Language in Context." *Language*, 48:907-927.
- . 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Lambert, Wallace E. 1972. *Language, Psychology, and Culture: Essays by Wallace E. Lambert*. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1972. *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Langendoen, D. Terence. 1969. *The Study of Syntax: The Generative-Transformational*

- Approach to the Structure of American English*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lees, Robert B. 1966. *The Grammar of English Nominalizations*. 4th printing. Bloomington, Ind.: Indiana University/The Hague: Mouton.
- Lehmann, Winfred P. 1973. *Historical Linguistics: An Introduction*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- , ed. 1975. *Language and Linguistics in the People's Republic of China*. Austin: University of Texas Press.
- Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lester, Mark, ed. 1973. *Readings in Applied Transformational Grammar*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Levin, Harry, and Williams, Joanna P., eds. 1970. *Basic Studies on Reading*. New York: Basic Books.
- Liles, Bruce L. 1975. *An Introduction to Linguistics*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lugton, Robert C., and Heinle, Charles H., eds. 1971. *Toward a Cognitive Approach to Second-Language Acquisition*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Lyons, John. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1970. *Noam Chomsky*. New York: Viking Press.
- Marchand, Hans. 1969. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. 2nd ed. Munich: C. H. Beck.
- McCawley, James D. 1968. *The Phonological Component of a Grammar of Japanese*. The Hague: Mouton.
- McNeill, David. 1970. *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Moore, Timothy E., ed. 1973. *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Morris, William, and Morris, Mary. 1975. *Harper Dictionary of Contemporary Usage*. New York: Harper & Row.
- Moulton, William G. 1962. *The Sounds of English and German*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nida, Eugene A. 1949. *Morphology: The Descriptive Analysis of Words*. 2nd ed. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Nilsen, Don L. F., and Nilsen, Aileen Pace. 1975. *Semantic Theory: A Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford English Dictionary*. Oxford University Press, 1933.
- Palermo, David S., and Molfese, Dennis L. 1972. "Language Acquisition from Age Five Onward." *Psychological Bulletin*, 78:409-428.
- Palmer, F. R. 1976. *Semantics: A New Outline*. New York: Cambridge University Press.
- Parret, Herman, ed. 1974. *Discussing Language*. The Hague: Mouton.
- Partridge, Eric. 1966. *Origins: A Short Etymological Dictionary of Modern English*. 4th ed. London: Routledge and Kegan Paul.

- Penfield, Wilder, and Roberts, Lamar. 1959. *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Pike, Kenneth L. 1947. *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Politzer, Robert L. 1965. *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*. 2nd ed. New York: Blaisdell.
- . 1968. *Teaching German: A Linguistic Orientation*. Waltham, Mass.: Blaisdell.
- , and Staubach, Charles N. 1965. *Teaching Spanish: A Linguistic Orientation*. Rev. ed. New York: Blaisdell.
- Postal, Paul. 1964. *Constituent Structure: A Study of Contemporary Models of Syntactic Description*. The Hague: Mouton.
- Premack, David. 1970. "The Education of S*A*R*A*H: A Chimp Learns the Language." *Psychology Today*, 4:54-58.
- . 1971. "Language in Chimpanzee?" *Science*, 172:808-822.
- Pyles, Thomas. 1971. *The Origins and Development of the English Language*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Quirk, Randolph. 1962. *The Use of English*. London: Longmans, Green.
- Reed, Carroll E. 1977. *Dialects of American English*. Rev. ed. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Reibel, David A., and Schane, Sanford A., eds. 1969. *Modern Studies in English: Readings in Transformational Grammar*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Richards, Jack C., ed. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Robins, R. H. 1967. *A Short History of Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sadock, Jerrold M. 1974. *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Schane, Sanford A. 1968. *French Phonology and Morphology*. MIT Press Research Monograph Series, No. 45. Cambridge, Mass.
- . 1973. *Generative Phonology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Schrier, Allan M., and Stollnitz, Fred, eds. 1971. *Behavior of Nonhuman Primates, Vol. 4*. New York: Academic Press.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York: Cambridge University Press.
- Sebeok, Thomas A., and Ramsay, Alexandra, eds. 1969. *Approaches to Animal Communication*. The Hague: Mouton.
- Shores, David L., ed. 1972. *Contemporary English: Change and Variation*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Shuy, Roger W. 1967. *Discovering American Dialects*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Sledd, James, and Ebbitt, Wilma R., eds. 1962. *Dictionaries and THAT Dictionary*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Sloat, Clarence, Taylor, Sharon Henderson, and Hoard, James E. 1978. *Introduction to Phonology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Slobin, Dan I. 1971. *Psycholinguistics*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Smith, Frank. 1973. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steinberg, Danny D., and Jakobovits, Leon A., eds. 1971. *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Stockwell, Robert P. 1977. *Foundations of Syntactic Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Stoller, Paul, ed. 1975. *Black American English: Its Background and Its Use in the Schools and in Literature*. New York: Dell Publishing.
- Teschner, Richard Y., Bills, Garland, and Craddock, Jerry, eds. 1975. *Spanish and English of United States Hispanos*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Traugott, Elizabeth Closs. 1972. *A History of English Syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Trudgill, Peter. 1974. *Sociolinguistics: An Introduction*. Baltimore, Maryland: Penguin.
- Valdman, Albert, ed. 1966. *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Van Riper, Charles. 1972. *Speech Correction: Principles and Methods*. 5th ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Venezky, Richard L. 1970. *The Structure of English Orthography*. The Hague: Mouton.
- Webster's Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged*. Springfield, Mass.: G. & C. Merriam, 1961.
- Wentworth, Harold, and Flexner, Stuart Berg, comps. 1975. *Dictionary of American Slang*. 2nd supplemented ed. New York: Thomas Y. Crowell.
- Williams, Frederick, ed. 1970. *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*. Chicago: Markham Publishing.
- Wilson, Graham, ed. 1967. *A Linguistics Reader*. New York: Harper & Row.
- Wolfram, Walt, and Fasold, Ralph W. 1974. *The Study of Social Dialects in American English*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.